

Doctorado Interinstitucional en Educación

**Del campo intercultural a la educación autonómica
en una escuela de los wixáritari**

Trabajo de investigación

elaborado por María del Rocío de Aguinaga Vázquez

Asesora Susan Street Nausea

Guadalajara, Jalisco, agosto de 2009

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 7 |
| Puntos clave de la creación de Tatuutsi..... | 8 |
| Mis razones y complicaciones | 10 |
| Para qué esta investigación | 13 |
| Objeto de estudio | 15 |
| Cuestionamientos | 15 |
| Objetivos..... | 16 |
| Estructura | 16 |
| Capítulo I El diseño teórico metodológico, su lógica de construcción | 18 |
| Introducción..... | 18 |
| El proceso | 19 |
| Sobre interculturalidad y educación intercultural | 19 |
| Pensadores poscoloniales | 21 |
| Historia documental de Tatuutsi Maxakwaxi | 23 |
| Procesos autonómicos en los pueblos indígenas | 25 |
| Posiciones, periodos y propuestas educativas nacionales | 28 |
| La educación escolarizada en la zona wixárika..... | 32 |
| Estado del conocimiento..... | 36 |
| Análisis de documentos en diálogo con los referentes teóricos | 38 |
| Esquema interpretativo | 38 |
| Orientadores | 39 |
| Los conceptos en movimiento | 41 |
| La construcción social del campo intercultural..... | 43 |
| La construcción de la identidad | 52 |
| La identidad social | 53 |
| La identidad cultural | 57 |
| La construcción social de la autonomía | 60 |
| Indicadores para los tres ejes | 66 |
| La construcción del campo intercultural y del sujeto autonómico en Tatuutsi .. | 67 |

| | |
|---|-----|
| Conclusiones | 77 |
| CAPÍTULO II El contexto y los actores: dinámicas formativas e interactivas | 79 |
| El contexto: los wixáritari y su territorio | 80 |
| Actividades económicas | 83 |
| La cultura wixárika | 84 |
| Organización sociopolítica | 85 |
| Las autoridades..... | 86 |
| Los cargos de Tatuutsi Maxakwaxi | 88 |
| Semblanzas pedagógicas | 89 |
| Los actores al inicio de Tatuutsi | 93 |
| Los actores maestros | 94 |
| Los primeros maestros | 95 |
| Los primeros asesores..... | 117 |
| Los actores de Tatuutsi, periodo 2007-2008 | 131 |
| Los asesores | 158 |
| Tatuutsi Maxakwaxi y sus actores | 169 |
| CAPÍTULO III La educación autonómica y el camino para hacerla | 171 |
| Introducción..... | 171 |
| Primera etapa: 1993 -1995. La idea, la decisión y la consulta | 177 |
| Iniciativa wixárika | 178 |
| Una visita y un taller | 179 |
| Encargos dialogados..... | 183 |
| Apropiación por las autoridades de la Unión | 184 |
| Entrevista con el secretario..... | 186 |
| El conflicto..... | 187 |
| Segunda etapa: 1995-1998. La constitución. Primeros tres años de funcionamiento | 194 |
| La selección del lugar | 195 |
| La selección de maestros por las autoridades..... | 196 |
| Elaboración de documentos en los que se comprometían a cumplir | 199 |
| La inauguración de la escuela | 203 |
| El sacrificio y la sacralización de la escuela | 204 |
| La construcción conjunta de la escuela | 207 |

| | |
|---|-----|
| La cultura en las aulas | 208 |
| La formación permanente de los maestros | 209 |
| Adaptaciones al currículo y plan de estudio | 212 |
| Las controversias | 215 |
| Los alumnos se apropian de la escuela | 225 |
| Talleres de Kiekari, territorialidad y derechos humanos | 229 |
| Formación artística y cultural e intercambios | 234 |
| Graduación de la primera generación de alumnos | 236 |
| Tercera etapa: 1998-2001. El fortalecimiento. Dar forma y visibilidad..... | 238 |
| Las redes o relaciones académicas | 239 |
| Redes políticas | 249 |
| Redes burocráticas | 251 |
| Redes económicas (de financiamiento) | 253 |
| Cuarta etapa: 2001-2004. Hacia la consolidación | 256 |
| Intencionar y abrir nuevas ideas en lo académico | 257 |
| Reconocimientos del exterior y en las relaciones | 263 |
| Arraigar el fortalecimiento de la identidad cultural | 265 |
| Administración de recursos y búsqueda de la autogestión | 267 |
| Quinta etapa: 2004 -2008. Autonomía en proceso | 271 |
| Los objetivos en movimiento | 272 |
| ¿Cómo se enseña en Tatuutsi Maxakwaxi? ¿Qué hacen? ¿Qué falta? . | 276 |
| La gestión escolar en Tatuutsi desde la evaluación externa | 307 |
| Conclusiones del capítulo | 311 |
| CAPÍTULO IV Los acuerdos interculturales | 314 |
| Introducción..... | 314 |
| Datos del primer ciclo | 315 |
| Plan de estudios inicial | 321 |
| Los acuerdos y entendimientos interculturales | 325 |
| Primer acuerdo: la correspondencia al compromiso conjunto | 326 |
| Tú cumples, yo cumplo. Cumplir el cargo. De la confianza-desconfianza a la reciprocidad en las interacciones | 327 |
| Unos sabían lo que otros no sabían; unos enseñaban lo que otros no sabían; unos cuidaban lo que otros no cuidaban | 335 |

| | |
|---|-----|
| Segundo acuerdo: el tanteo como mediación para decir, pedir y hacer con equidad | 345 |
| Unos pedían cuentas a otros. Búsqueda de equilibrio en las relaciones | 346 |
| Tercer acuerdo: cuidados, valoraciones y respetos mutuos | 359 |
| Hacer juntos, porque lo que no sabemos, lo aprendemos del otro. | |
| Aprender haciendo | 361 |
| Nos arriesgamos juntos para encontrar cómo se necesita educar aquí . | 364 |
| Cuarto acuerdo: la comprensión del contexto, las relaciones, sus tiempos y formas para aprender | 372 |
| El valor de comprender el contexto, los tiempos, las relaciones y las formas de hacer | 372 |
| “Déjenme hacer, quizá descubra que es fácil y luego me corrigen” | 375 |
| Conclusiones del capítulo | 379 |
| Los acuerdos autonómicos..... | 383 |
| Introducción..... | 383 |
| Plan de estudios 2007-2008..... | 386 |
| Los acuerdos y entendimientos autonómicos | 389 |
| Primer acuerdo: libertad para hacer. Derechos autonómicos | 391 |
| Poder decidir y hacer sin imposición y compartir con orgullo | 391 |
| Libertad para hacer | 399 |
| Segundo acuerdo: relaciones autonómicas | 401 |
| Exterior que aporta para aprender y el abrirse a otras culturas | 402 |
| Relación con otras comunidades | 409 |
| Relación con las comunidades wixáritari | 414 |
| Oposición al exterior..... | 419 |
| Tercer acuerdo: poder tener una escuela propia desde la cultura wixárika ... | 427 |
| Proceso activo, vinculado a la cultura | 428 |
| Espacio dotado de sentido para la cultura wixárika | 436 |
| Cuarto acuerdo: poder lograr un equipo forjador de un sistema autonómico | 441 |
| Para las formas de relación intercultural e intracultural | 442 |
| Sobre identidad cultural | 442 |
| Sobre la autonomía | 443 |
| Visión conjunta de la secundaria..... | 445 |
| Atención y cuidado hacia el interior sobre el sentido de la escuela | 450 |

| | |
|---|-----|
| Conclusiones del capítulo | 454 |
| Conclusiones | 459 |
| La educación autonómica | 460 |
| La función social de un campo intercultural | 463 |
| La función de la identidad cultural | 476 |
| Comentario final | 489 |
| Referencias bibliográficas | 491 |
| Apéndices | 506 |
| Apéndice 1 | 506 |
| Apéndice 2 | 543 |

Introducción

Esta investigación surge de una larga historia de convivencia y trabajo conjunto de la autora con personas de las comunidades indígenas de San Andrés Cohamiata y San Miguel Huaixtita, ubicadas en la zona norte del estado de Jalisco, dentro del municipio de Mezquitic. Inicié la relación con personas del pueblo wixárika en 1971, en la comunidad de San Andrés Cohamiata, donde hacía labores de auxiliar de nutrición durante un año y, después, de enfermería hasta 1974. Desde ese año, siguió el contacto con mis amistades wixáritari, quienes venían a vivir a mi casa por periodos relativamente cortos para vender su artesanía, proveerse de material o resolver situaciones de salud. En 1986, regresé a San Andrés, visita que me dio una nueva disposición a colaborar en lo que se presentara. En 1990, participé de manera activa en la fundación de un organismo no gubernamental llamado Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), dedicada a apoyar al pueblo wixárika. La función más importante que realicé en ella fue la de ser responsable de la formación de jóvenes universitarios, en su mayoría no indígenas, voluntarios que participaban en procesos de capacitación en administración y defensoría sobre las tierras en la sierra wixárika.

Desde 1993, me he dedicado a compartir con algunos wixáritari la construcción de dos escuelas en dos localidades de la comunidad de San Andrés Cohamiata en Jalisco: una es el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, escuela secundaria ubicada en San Miguel Huaixtita, de donde surge esta investigación, y otra, el Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'lyarieya en San Andrés Cohamiata.

En agosto de 1993, una autoridad wixárika me pidió que los apoyara en la creación de “una escuela secundaria técnica de recuperación ecológica, forestal y cultural”; con base en esa petición, en una asamblea de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJ) con representantes de todas las comunidades wixáritari de Jalisco, recomendé visitar el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), una propuesta educativa creada en Zautla, Puebla, una zona rural e indígena. La visita fue realizada en marzo de 1994 por un grupo de

maestros y autoridades de las diferentes comunidades wixáritari de Jalisco que fueron invitados por el Cesder a participar en un taller. Ése fue el inicio de la creación del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, que comenzó a funcionar en octubre de 1995 y a la fecha sigue siendo una escuela con un potencial político que puede ser ejemplo para otras experiencias educativas.

PUNTOS CLAVE DE LA CREACIÓN DE TATUUTSI

¿Por qué razón se forjó desde la sierra la creación de Tatuutsi Maxakwaxi? ¿Cuáles fueron los antecedentes que lo permitieron? El tema de la educación escolarizada en la sierra wixárika es algo sensible y complejo; se puede analizar desde muchas perspectivas, a veces opuestas, otras complementarias, que provienen de los maestros indígenas, las autoridades educativas gubernamentales, el Instituto Nacional Indigenista —ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas—, los misioneros franciscanos, los padres de familia y, en la actualidad, las diferentes posiciones en relación con Tatuutsi Maxakwaxi.

La historiadora Beatriz Rojas expone que los primeros intentos de escolarizar se dieron a partir de 1933, con un internado en la comunidad de San Sebastián y otro en Bolaños: “Los padres de familia observaban pocos avances en la educación de sus hijos y dudaban de la calidad humana y científica de sus maestros” (Rojas 1999a: 82). En mi estancia en 1971 se expresaban críticas similares y constantes por parte de los comuneros respecto a las escuelas, fueran del gobierno o de los franciscanos. Lo que pretendo señalar es que ha habido una exigencia de quienes se preocupan por la formación de los niños, casi siempre los ancianos, de que haya una formación adecuada, y si no es así, mejor nada. La educación escolarizada ha sido algo impuesto, por lo que hay ambivalencia ante ella: una resistencia y un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de la formación escolar. La historia reciente de la educación escolarizada muestra muchas carencias y tensiones, primero con los franciscanos y después con la educación de las escuelas indígenas. El que Tatuutsi Maxakwaxi surgiera era una opción, muy posiblemente figurada o especulada, pero no armada o preparada. Se tuvieron que juntar palabras, visiones,

el viaje al Cesder, la fuerza de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas con sus reuniones y discusiones, personas como Carlos Salvador, Antonio Carrillo, Ángel Zavala, Rocío de Aguinaga y Mónica González, para que se intentara crear lo que estaba delineado, pero no trazado.

El viaje al Cesder abrió la posibilidad de crear la escuela; fue clave en las discusiones en las asambleas de la Unión para concluir que se haría esa escuela secundaria propia de los wixáritari. Además, marcó la viabilidad de hacer contacto con otras experiencias educativas indígenas. También, en esos años, por primera vez en la historia del pueblo wixárika se habían conjuntado las comunidades wixáritari en la Unión de Comunidades Indígenas de Jalisco, que logró una posición política importante en Jalisco. Estos elementos, más los contactos que los líderes de la Unión tuvieron con otros pueblos indígenas, fortalecieron la intención de la escuela propia con miradas hacia otras escuelas.

En el país, en ese momento, funcionaba la secundaria de San Andrés Yahuitalpan, antecesora del Cesder, fundado en 1982, que también fue conocida por los emisarios wixáritari en su viaje a Puebla. Es posible que ésta sea la primera escuela que marcó un nuevo rumbo a las múltiples propuestas educativas que surgieron desde esos años. En diferentes partes del país se generaron propuestas educativas, en distintos niveles educativos, motivadas por las necesidades de los pueblos indígenas: la Escuela Normal Indígena de Michoacán en 1994; la preparatoria Mixe de Santa María Alotepec en 1996; y las escuelas autónomas Lumaltik Nopteswanej en Chiapas en 1998, todas con dificultades en su constitución, luchas para conseguirlas y bloqueos gubernamentales, excepto la preparatoria Mixe. Muchas escuelas más se han abierto posteriormente: en la tarahumara y universidades interculturales de diferente naturaleza. Sin duda, Tatuutsi es parte de un movimiento indígena más amplio que pugna por una educación adecuada a sus necesidades, que da reconocimiento a la cultura indígena y coloca las relaciones entre actores de culturas diversas en un intercambio de respeto y de no discriminación.

La situación para los pueblos indígenas en nuestro país está marcada por una historia de invisibilidad y discriminación expresada de diferentes maneras.

México cuenta con más de cincuenta pueblos indígenas y ochenta lenguas nativas (Bertely 2004); esta riqueza cultural está amenazada dadas las condiciones en que viven la mayoría: una economía precaria, problemas de alta migración y población dispersa, sus lenguas sin una codificación y cada vez usos más restringidos, entre muchas más.

Tatuutsi Maxakwaxi es un proyecto que ha sido reconocido por diferentes instituciones como innovador: la Organización de Estados Iberoamericanos le dio la distinción de “Escuelas que hacen escuela”. La UNESCO, en su base de datos de innovaciones educativas, la considera como una escuela innovadora. Existen varias publicaciones que la han seleccionado como una escuela que favorece buenas prácticas educativas y propuestas de innovación educativa.

MIS RAZONES Y COMPLICACIONES

Mi interés en hacer esta investigación viene de esa historia, de las transformaciones y aprendizajes personales logrados en treinta y ocho años de haber convivido con personas del pueblo wixárika, más específicamente el querer compartir, desde una lectura académica, lo que se vivió en el interesante proceso de la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi. Esta fantasía se cumple, en parte, a través de esta investigación; muchas emociones, sentimientos y asombros seguirán acompañándome sin lograr comunicarlos más que aquellas personas que lo vivieron conmigo o de manera similar a mí, en otras experiencias.

El propósito de comunicarlo desde una construcción académica surge de la observación de las diferentes reacciones inmediatas, casi opuestas, que provienen de distintos puntos de vista: a quienes les parece obvio lo que se plantea sobre la experiencia de Tatuutsi o los pueblos indígenas, y los que se rebelan o rechazan lo formulado, porque no es académicamente adecuado o porque para ellos el pensamiento occidental es el más poderoso. Esto no se dice en lo cotidiano, sin embargo, esboza un conflicto sociocognitivo. Este interés semiconsciente movió e impulsó mi trabajo, sin importar si consigo o no dar elementos a aquellos que se han colocado, por sus ideas previas, en el costado occidental de la ciencia. Por

último, esta investigación me da la ventaja de devolver a la sierra wixárika algo de lo mucho que me ha dado, porque gran parte de lo que ahora soy tiene que ver con la hermosa magia de Tatuutsi Maxakwaxi.

Generar una investigación con base en una historia de muchos años de convivencia y trabajo conjunto y de haber sido parte esencial del proceso de constitución de la escuela, me coloca en una posición difícil como investigadora. ¿Cómo lograr un acercamiento metodológico que permita al mismo tiempo conseguir un distanciamiento entre el investigador y el objeto de estudio, en especial en la situación que describo?

Examinar la historia reciente de quince años de trabajo cotidiano para la creación y funcionamiento de Tatuutsi, además de los años anteriores que pusieron las bases para convertirme en traductora, establecer puentes, formar y modelar con mi actuación a todos los asesores del equipo externo, y ahora desentrañar la esencia de lo que se observa en Tatuutsi desde otro nivel, obliga a exigir un rigor metodológico para lograr distanciarse lo más posible. Las discusiones sobre el tema han sido múltiples. Geertz afirma que no es tan importante que se presente un juego de condescendencias —de seguro tengo miles con Tatuutsi—; plantea que uno puede tener ese juego, porque lo que más cuenta es la descripción detallada, el relato pasado por medio de voces del presente y la comprensión de que los pueblos se forjan de sí mismos. Éstas son características suficientes para lograr un distanciamiento conveniente. Con base en estos elementos se constituye esta investigación.

Sin embargo, mi situación resulta ser de mayor complejidad que lo que propone Geertz, porque no sólo soy una investigadora que se distancia de su objeto de estudio, sino, además, participé directamente en el proceso histórico que quiero objetivar. Esta investigación tiene esa cualidad. Hay una proximidad y compenetración en lo realizado que permite una comprensión de muchos de los discursos y los códigos de significación en ese contexto; y al mismo tiempo, las explicaciones y análisis que se buscan tienen impresas valoraciones, comprensiones y reflexiones propias de lo vivido. Al analizar y desentrañar las estructuras de significación desde las voces de los actores, revisar los documentos

y registros, volver y volver a hacerlo, pude construir una historia a partir de los actores, que me incluye a mí en mi papel de coordinadora del proyecto. El estudiar con ahínco los conceptos centrales y verificar sus alcances y con ellos, como mirada, ir logrando reformulaciones desde la experiencia vivida, leída desde ahí, y la reflexión de la reflexión fue como pude lograr un nivel conveniente de distanciamiento.

Como ejemplo, puedo decir, que para desarrollar Tatuutsi Maxakwaxi necesitaba ser parte resolutoria de los conflictos, además de estar, en muchas ocasiones, en el centro del conflicto; esto me obligó, en lo cotidiano, a colocar los conflictos como algo a superar y, ya resuelto, a seguir sin detenerme. En el momento de hacer la investigación y a pesar de hacer esfuerzos para obligarme a describir los conflictos, más la insistencia de mi asesora, fue difícil lograrlo, al grado que gracias a las observaciones de mis lectores pude armarme de valor para señalarlos con mayor precisión, después de tener el borrador terminado. De igual modo, hablar de mí misma como actora, incluirme en la presentación de actores o en las citas, fue una dificultad en la construcción de la investigación. La mirada analítica de mi asesora me ayudó a desentrañar con mayor exigencia, para develar y encontrar las lógicas que aparecieron y las que eran más ocultas, y poder decir lo que era importante y me costaba.

Las razones conscientes de llevar a cabo esta investigación son para dar cuenta de la forma en que la experiencia de Tatuutsi Maxakwaxi constituyó un sujeto autónomo a través del ejercicio de prácticas interculturales. Además, indagar, desde el proceso de desarrollo de Tatuutsi, los conceptos interculturalidad, autonomía y fortalecimiento de la identidad cultural a fin de encontrar nuevos elementos conceptuales que pudieran ser de utilidad para el reconocimiento de las culturas indígenas y necesidades educativas de los pueblos indígenas.

Interculturalidad, porque a pesar de muchas recomendaciones de que no trabajara con ese concepto por resbaloso, complicado y en disputa, quería saber qué había pasado en Tatuutsi en las relaciones entre personas de diferentes culturas. Observaba a los asesores, de quienes era yo directamente responsable, sus comportamientos, procesos, posiciones, relaciones con los maestros y la

comunidad, y disfrutaba los comentarios de todos: maestros, asesores, alumnos, padres de familia, ¡esos eran aprendizajes! O me hacían reflexionar las dificultades que se daban en las relaciones, porque marcaban contradicciones y me preocupaban, ¡de eso había que aprender! Me ayudaron mucho a definirme en mis acciones. Con esa terquedad inicié mi búsqueda.

La *identidad cultural*, porque era la razón de Tatuutsi; era mi obligación ayudar a poner en el centro la cultura wixárika, que aprendí y valoré en su complejidad, veinticuatro años antes, pero que, sin saber, aprendí de los maestros, cada vez que iba a la sierra, en las pláticas y las prácticas. Fortalecida porque observé y vi a los maestros ampliar su orgullo, me di cuenta de la valoración de los alumnos y de mucha gente de la comunidad acerca de Tatuutsi como su escuela, porque pone la cultura en el centro. Tenía que saber decirlo.

La *autonomía* no la había pensado en un inicio como concepto para ser trabajado en la investigación, sino hasta que apareció gritándome. Sabía, porque había vivido la experiencia, del desarrollo de Tatuutsi, de sus cambios y que estaba colocada, escuela y maestros, en un nivel de reconocimiento social, y en el ámbito educativo como una escuela innovadora. De repente, cuando iba a analizar, para la investigación, el último año de Tatuutsi, la tenía enfrente mostrándome cómo Tatuutsi Maxakwaxi es más autónoma que otra cosa.

PARA QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es la recuperación de una experiencia educativa, que muestra una lucha por la reivindicación de la cultura en la que está anclada, y que, mediante la teorización de la experiencia, genera una propuesta de educación autónoma. Señala lo que la constituye, las prácticas que la desarrollan, y en ese ir y venir de la práctica a la construcción teórica, resitúa los conceptos de interculturalidad, identidad cultural y procesos autónomos, que permiten un reacomodo de las lógicas que construyen la propuesta educativa.

Otros aportes de la investigación guardan relación con la construcción del sujeto social intercultural y autónomo que constituye Tatuutsi Maxakwaxi. La

contribución permite identificar el lugar en que los integrantes se colocan, el tipo de acciones, relaciones y tareas que establecen para funcionar como sujeto intercultural autónomo. El identificar los acuerdos que surgen desde prácticas concretas para constituirse en intercultural y en autónomo y cómo la identidad cultural dinamiza el proceso de constituirse en sujeto. La construcción metodológica fue un insumo importante para lograr, en distintos procesos de abstracción, la teoría que se presenta.

Quienes han participado en esta experiencia reconocen que ahí se han generado aprendizajes valiosos para ser identificados, nombrados y compartidos. Hay enseñanzas que pueden no ser fáciles de describir y precisar, pero vale la pena hacerlo para compartirlo; necesité, por lo tanto, tomar distancia de un trabajo empírico y conceptualizar lo que se ha generado.

El presente estudio, así como los diversos trabajos de investigación que se han generado acerca de esta escuela, darán nuevos impulsos a la comunidad y la escuela y ayudarán a afinar las miradas, encontrar nuevas búsquedas, reflexionar sobre lo que no aparece, lo que falta y por dónde seguir. Aportará a quienes están interesados en la educación intercultural, en los procesos autónomos; a quienes desean formular propuestas educativas adecuadas al contexto; a quienes buscan otros modos de relación y valoran la diversidad; y a quienes están en búsqueda de las prácticas coloniales de ejercer el poder, el saber y aprender a negociar formas más equitativas y justas.

Esta búsqueda, a partir de la investigación de una experiencia concreta, permitirá encontrar elementos y aportes para reflexionar sobre cómo un proyecto educativo apropiado puede desarrollar nuevas formas educativas y sociales que enriquezcan los modos tradicionales de educarnos y cómo, desde esas búsquedas, los significados se transforman y generan nuevas visiones.

Estudiar Tatuutsi Maxakwaxi tiene que ver con contribuir al concepto de comunidad humana que se repiensa a sí misma; con repensar y reconstruir formas de relación hacia una solidaridad social. Es también intentar hacer propuestas a una educación dirigidas a la inclusión social, la transformación de lo propio en diálogo con los otros y formar en la justicia, democracia y pluralidad.

Estudiar una propuesta de educación occidental apropiada por los indígenas que generó una educación autonómica, es relevante para la educación de nuestro país como un imperativo ético, no sólo por el cuidado de la diversidad cultural, sino al pensar el reconocimiento a la libertad y dignidad humanas, la aceptación del pluralismo y el respeto a las diferencias. Por todo ello, hay de mi parte una voluntad de dar cuenta, darnos cuenta y dar cuentas de lo que se ha producido en quince años de trabajo.

OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo describe, analiza y comprende el proceso mediante el cual la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi se constituyó en una escuela propia de los wixáritari. Se trata de descubrir si los ejes de esta construcción implicaron la constitución de un campo intercultural, un desarrollo de procesos autonómicos y una transformación de la identidad cultural.

A nivel macro-, mi intención es reconocer las etapas, las prácticas, los procesos y aprendizajes que se requieren para generar una propuesta educativa en una zona indígena marginada, llamada en este estudio educación autonómica.

CUESTIONAMIENTOS

- ¿Cuáles son los procesos y ejes que intervienen en la construcción social de Tatuutsi Maxakwaxi para convertirse en una escuela secundaria de los wixáritari?
- ¿Cuáles son los componentes que configuran los procesos interculturales en la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi?
- ¿Cuáles son los componentes que configuran los procesos autonómicos en la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi?
- ¿Cuáles son las acciones, prácticas e interacciones que configuran la transformación de la identidad cultural en la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi.

OBJETIVOS

- Analizar el proceso de quince años de constitución de Tatuutsi Maxakwaxi y la forma de apropiación de esa escuela de parte de los wixáritari.
- Reconocer las acciones, interacciones, prácticas y procesos que efectuaron en las relaciones entre culturas para construir un campo intercultural en Tatuutsi Maxakwaxi y entender su génesis, desarrollo y dinámica.
- Describir las acciones, interacciones, prácticas y procesos que efectuaron al interior y exterior de Tatuutsi Maxakwaxi para generar procesos autonómicos y entender su génesis, desarrollo y dinámica.
- Identificar las acciones, interacciones, prácticas y procesos que se llevaron a cabo para generar una transformación de la identidad cultural.
- Generar puntos de partida para otras investigaciones en el tema.

ESTRUCTURA

El capítulo primero refiere el diseño teórico metodológico de la investigación; explica la lógica de construcción realizada en un proceso progresivo de generación de un método que permitiera aclarar e ir comprendiendo, en aproximaciones sucesivas, el objeto de estudio en sus diferentes dimensiones. Se revisan diversos autores para afinar la mirada, centrar las reflexiones y abrirse a nuevas apreciaciones que ayuden a fundamentar y aporten en la construcción de los conceptos.

El segundo capítulo versa sobre el marco contextual de la investigación; refiere el escenario y los actores. Del escenario, ubica al lector en la zona wixárika en la constitución de su territorio; se describen las actividades productivas y culturales del pueblo wixárika. Se presentan los actores que participaron en los ciclos escolares revisados: en el primer ciclo escolar (1995-1996) y en el último año que analiza esta investigación (2007-2008). Esto se lleva a cabo a través las voces de los actores, muestra algo sobre sus características personales y formas de incluirse en el trabajo para Tatuutsi Maxakwaxi.

El tercer capítulo es resultado de la recuperación y sistematización de 700 documentos que fueron la base para toda la investigación, específicamente para este capítulo; este material permitió describir el proceso de Tatuutsi Maxakwaxi en sus distintas etapas y los factores que inciden en ellas y en la constitución de Tatuutsi; asimismo, se generó la periodización de los sucesos, prácticas y actores desde una línea del tiempo construida mediante los documentos. Este capítulo tiene una función de contextualización muy detallada, que en realidad es una construcción compleja de las etapas; no es un mero recuento de lo que las constituyen, sino que tiene una estructura analítica de cada etapa desde la mirada de la interculturalidad, la identidad cultural y los procesos autonómicos hasta llegar a la etapa última de educación autonómica.

El cuarto y quinto capítulos muestran las decisiones de conjugar y contrastar en el análisis el ir y venir del texto y las categorías para ver cómo se negocia la interculturalidad, el abrirse ante el otro y cómo se construyen los procesos autonómicos. En el cuarto capítulo se centró la mirada en el primer año de funcionamiento de Tatuutsi (1995-1996); se revisaron los documentos y se seleccionaron las evaluaciones efectuadas. El capítulo quinto (2007-2008) centró el análisis en los talleres para profesores de ese ciclo escolar. En estos capítulos se identifican acuerdos, no políticos, sino formas de llegar a entendimientos y maneras de hacer la interculturalidad y los procesos autonómicos en la escuela Tatuutsi Maxakwaxi.

Las conclusiones muestran una propuesta teórica de lo que es y contiene una educación autonómica. Esta propuesta surge de la observación y el análisis de las prácticas de quince años de Tatuutsi Maxakwaxi, sus dinámicas relacionadas con la interculturalidad, la autonomía y la identidad cultural para describir y concretar su propuesta educativa. Se exponen los conceptos reformulados con base en esas prácticas; se señalan las prácticas en las que se pueden construir aprendizajes para destacar dichos conceptos, y cómo éstas, con sus interconexiones y dinámicas, generan un nuevo sujeto social intercultural y autonómico.

Capítulo I

El diseño teórico metodológico, su lógica de construcción

INTRODUCCIÓN

La presente investigación fue realizada en un proceso progresivo de generación de un método que permitiera, primero, aclarar e ir comprendiendo el objeto de estudio y abarcarlo en sus diferentes dimensiones. En un primer momento se pretendía estudiar cómo se había ido construyendo un campo intercultural en Tatuutsi Maxakwaxi. Había una comprensión de que era una escuela formada desde la comunidad, con base en la cultura wixárika y que esa situación había implicado una lucha y posicionamiento contrario frente a las formas comunes y gubernamentales de hacer educación para indígenas. La pregunta central que surgía era: ¿cuál es el campo intercultural que se ha construido en el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi durante doce años de existencia como escuela secundaria y en tres años previos? Nos preguntamos por los ejes de esa construcción y por las relaciones, prácticas sociales y aprendizajes en ese periodo; además, por los agentes escolares que se constituyeron en sujetos de la interculturalidad.

Para poder responder las preguntas planteadas al inicio, el diseño metodológico fue perfeccionándose en un ir y venir de la experiencia propia de la investigadora en su etapa de coordinadora general del proyecto de la escuela a los conceptos teóricos, los diferentes roles, la información, hasta lograr un diseño que reveló lo que se intentaba conseguir: mostrar procesos, dar cuenta de evoluciones y aprendizajes, y generar una propuesta teórica sobre la educación autonómica. Construir este método de esta forma permitió ir penetrando en determinadas etapas de desarrollo del objeto de estudio y de la misma investigación, al abordar el todo por sus partes y las partes para de nuevo observar el todo. Además, favoreció ir

logrando distintos niveles de abstracción y conceptualización, para, después de crear un marco conceptual desde diversos aportes, interpretar los datos y formular los acuerdos interculturales y autonómicos, que son los hallazgos interpretativos de los datos, que aparecen en los capítulos IV y V. Los conceptos construidos en el marco conceptual se modificaron al llegar a una teoría de la educación autonómica, aporte central de esta investigación, y que, finalmente, muestra desde las prácticas de Tatuutsi Maxakwaxi cómo se vivieron estos conceptos.

Con base en esta construcción del método se pretende mostrar las progresiones, profundizaciones y hallazgos en el proceso de aprehender el objeto de estudio, y que, al mismo tiempo, dé cuenta de los elementos que aportaron para la construcción conceptual y metodológica sobre las evoluciones en la investigación. La intención es organizar la presentación del trabajo de tal manera que estructure un discurso coherente que exponga los procesos dentro del método construido y la profundización del marco de referencia: los fundamentos teóricos, la literatura revisada, los autores con quienes se dialoga y aportan pautas para la investigación, para así ir conformando una línea argumentativa con los insumos desarrollados para llegar a la construcción teórica final.

EL PROCESO

Sobre interculturalidad y educación intercultural

Se inició con una revisión sobre el concepto de interculturalidad. Los diferentes textos revisados acerca del tema ayudaron a encontrar ciertas líneas para precisarlo; sin embargo, en distintos espacios de discusión, y en los mismos textos, el concepto se trataba de esclarecer y terminaba de nuevo impreciso; cambiaba de formas o intenciones, a veces se ponderaba, como algo utópico, y otras se desestimaba, como algo imposible de conseguir. Así se ha manifestado aun en el estado del conocimiento con los productos de investigaciones, reportes e informes identificados en el periodo 1992-2002 por investigadores del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (Comie): María Bertely afirma que los trabajos “tienen una infinidad de horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones” (2003: 9). Un concepto construido desde una diversidad de posibilidades, en algunos tenía que ver desde prescripciones, valores o ideales; en otros se señalaban las tensiones implícitas en las relaciones entre culturas que, en ocasiones, generaban propuestas compensatorias o recuperaciones de acciones que proponían una visión estática de cultura, una cultura que sólo se entiende en el pasado y no una cultura viva.

En un inicio, los conceptos de interculturalidad y educación intercultural se pusieron en el centro, con base en la idea de una relación de interacción entre culturas, que a través de un diálogo se podían generar nuevos aprendizajes, y que aprender de estas acciones forjaba, cada vez más, una posibilidad de lograr transformaciones hacia relaciones de equidad entre culturas. Ciertamente, los trabajos en Tatuutsi y fuera de ahí habían aportado para entender la complejidad del concepto, lo concerniente a la acción política, el ejercicio del poder y la inequidad en las relaciones entre culturas como elementos. Era fundamental comprender lo que había sucedido en el desarrollo de Tatuutsi acerca de ese tema.

La reflexión crítica de esa noción fue abriendo rutas de análisis y ampliando la visión de lo que para este estudio podría conceptuarse. Implicó tomar en cuenta el debate actual sobre la interculturalidad y sus repercusiones en el sistema educativo; los problemas de asimetrías entre las culturas involucradas y la complejidad instaurada en las relaciones, la oposición entre los modelos: el de la sociedad occidental moderna y el de la sociedad indígena; la ambigüedad en la acción política sobre la educación intercultural que debilita el rigor contrahegemónico de reivindicación y, por otro lado, refuerza su impacto institucional. El surgimiento del discurso intercultural y sus efectos en la academización de la diferencia y la simplificación de su conceptualización para ser trabajada educativamente y cómo esto ha generado confusión conceptual y epistemológica; en consecuencia, se produce una dificultad para asirla en la educación y por los educadores (Barceló, Portal, y Sánchez, 1995a, 1995b; Barriga, 2004; Berlanga, 1993; Bertely, 1998; Bonfil, 1990; Calvo y Donnadieu, 1992; Corona, 1999, 2002; Corona, 2004b; Corona, F., 2004; De la Peña, 2002; Dietz,

2003; Fornet-Betancourt, 1994, 2001, 2004; Gasché, 1997, 2006; Rojas, 1999a; Street, 2004).

Pensadores poscoloniales

Posteriormente, la búsqueda se dirigió a investigar lo trabajado sobre las formas de sometimiento y dominación construidas en el mundo, así como las relaciones de desequilibrio y desigualdad entre las naciones y dentro de éstas que permean en nuestras maneras de concebir el mundo y establecer vínculos. Esto llevó a reconocer las formas colonialistas y la dificultad de desarticular estas construcciones sociales, ya que no convienen a quienes están en el poder, y cómo surgen otras.

Con base en la perspectiva poscolonial, se analiza la cultura y el lugar de disyunción que ocupa ésta en las relaciones neocoloniales; la identidad y cómo hombre y sociedad están debilitados en la situación colonial, viven de acuerdo con una orientación neurótica, esclavizados: uno por su superioridad y el otro por su inferioridad. Aparece en la reflexión la ambición confesa del colonizador de civilizar o modernizar al nativo en instituciones occidentalizadas, arcaicas y con la supervisión del opresor. Los signos y síntomas que descubren la opresión colonial son el tiempo y la identificación ambivalente del mundo racista.

Al mismo tiempo, este enfoque reconoce y acepta que es posible habitar este mundo extraño, con sus ambivalencias y ambigüedades, con sus divisiones y resquebrajamientos para afirmar un profundo deseo humano de solidaridad social: “Quiero unirme, y estoy buscando unirme” (Bhabha, 2002: 36).

Concepciones que buscan nuevas formas de relación entre los hombres, y de los hombres con sus entornos; nuevas miradas hacia el futuro del hombre sabiendo lo incierto, lo complejo y holístico de su situación. La intención es crear no otro paradigma, sino un paradigma “otro”, donde la diversidad tenga su centro: “la hegemonía de la diversidad” (Mignolo, 2003: 20), y donde haya espacios “entre-medio” que provean el terreno para construir nuevos modos de colaboración y cuestionamientos que permiten generar estrategias para la formación de nuevas

identidades. En esos espacios intermedios, personas de diferentes historias culturales pueden coincidir en compleja negociación de colaboración y diálogo o de antagonismo y conflicto, en busca de autorizar híbridos culturales, en los que las definiciones de tradición o modernidad se confunden,¹ así como lo privado y lo público,² y desafían las expectativas normativas de desarrollo y progreso.³ Estas relaciones buscan nuevas formas de significar el poder político: “Son los signos de la emergencia de la comunidad vista como un proyecto, visto ‘más allá’ de nosotros mismos para reconstruir las condiciones políticas del presente” (Bhabha, 2002: 19).

“Más allá” significa distancia espacial, marca un avance, promete futuro. Es ser parte de un tiempo revisionista, regresar al presente para redescubrir nuestra contemporaneidad cultural, nuestra comunalidad histórica; tocar el futuro por el lado de acá. Es el espacio intermedio, “más allá se vuelve un espacio de intervención en el aquí y ahora”. El presente ya no puede ser visto como un puente entre el pasado y el futuro, sino como una presencia sincrónica, que se revela en sus discontinuidades, sus desigualdades y sus minorías. Los conceptos de culturas nacionales homogéneas, de transmisión consensual están en un profundo proceso de redefinición, en búsqueda, quizá, de un sentido más transnacional y de traducción de la hibridez de comunidades imaginadas.

El conjunto de reflexiones y discursos con los autores obligaron a centrar lecturas sobre identidad y cultura para afinar esos conceptos básicos. Además, la perspectiva de los pensadores poscoloniales o no coloniales atravesó la mirada de la investigación en el estudio de Tatuutsi Maxakwaxi, no de una manera rígida, ni puntual, sino dirigida a identificar en lo observado para esta investigación síntomas

¹ Las culturas se componen de múltiples tradiciones, que están en tensión con la modernidad (Fornet-Betancourt, 2004). Al entrar en los espacios “entre-medio” son las tradiciones que se ponen en contacto; las fronteras entre las tradiciones se abren para hacer el contacto, por eso no son las definiciones de modernidad o tradición las que ponen límite.

² Lo privado y lo público se confunden, se vuelven parte uno del otro: lo personal, lo secreto, lo sagrado se hace público y lo público se vuelve privado: el mundo está en el hogar (Bhabha, 2002); se logran traducciones y contextualizaciones en las comunicaciones de esos espacios (Fornet-Betancourt, 2004).

³ Las expectativas normativas occidentales sobre desarrollo o progreso se desafían, porque se camina por la búsqueda de un paradigma “otro” (Mignolo, 2003: 20).

o símbolos que surgen de una posición colonialista o de una que ayude a encontrar “otra” manera de vivir y relacionarse. Esto será dialogado con otros aportes, como lo referente a autonomía y procesos autonómicos, que fueron trabajados posteriormente.

Historia documental de Tatuutsi Maxakwaxi

Como punto medular se generó una investigación documental para consignar la historia de 1993 a 2008 de Tatuutsi Maxakwaxi, con un *corpus* de 700 documentos recolectados y revisados para identificar procesos que se dieron en esa escuela, y que ayudaron a hacer un primer acercamiento al campo de la interculturalidad desde los hechos. Con esa base, se elaboró una sistematización de los documentos que dio pie para elaborar una línea del tiempo a fin de ordenar el desarrollo del centro, lo cual aportó elementos para identificar las etapas de su formación. Asimismo, se creó una base para la identificación y clasificación de los documentos. Éste fue un proceso paulatino desde la recolección hasta la clasificación y análisis de documentos, que en el transcurso de la investigación iba aportando, en cada una de sus etapas, a la visión global del estudio y, en específico, a las búsquedas, intuiciones y verificaciones de ese momento, de tal manera que fue la columna vertebral que dio sustento al trabajo empírico y teórico.

Tabla 1

Catalogación de los documentos

| Núm. carpeta | Núm. de aparición | Reclasificación | Tipo de documento | Fecha | Razón del documento | Observaciones | Mis preguntas y comentarios |
|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------|---------------------|---------------|-----------------------------|
|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------|---------------------|---------------|-----------------------------|

Total de documentos clasificados: 700, en el siguiente orden:

| | | | |
|---------------------|---------------------------|-----------------------|---|
| 1. Actas: 8 | 9. Expedientes: 10 | 17. Oficios: 105 | 25. Relatorías: 9 |
| 2. Análisis: 2 | 10. Fichas de control: 16 | 18. Planeaciones: 84 | 26. Solicitudes: 1 |
| 3. Apuntes: 18 | 11. Fotografías: 2 | 19. Poemas: 2 | 27. Seminarios, foros, congresos y diplomados: 13 |
| 4. Artículos: 56 | 12. Informes: 115 | 20. Presentaciones: 7 | 28. Talleres: 78 |
| 5. Cartas: 50 | 13. Invitaciones: 8 | 21. Presupuestos: 5 | 29. Trabajos: 7 |
| 6. Convenios: 4 | 14. Legislación: 6 | 22. Proyectos: 62 | |
| 7. Cuestionarios: 3 | 15. Mapas: 2 | 23. Recibos: 2 | |
| 8. Evaluaciones: 23 | 16. Manuales: 1 | 24. Reconocimiento: 1 | |

Con estos insumos se logró establecer un sistema de registro. Las dos columnas iniciales del catálogo de documentos: *número de carpeta* y *número de aparición* muestran el lugar donde fueron recolectados y el número inicial que se les asignó; en la columna *reclasificación*, se marcó con las primeras tres letras correspondientes a la clasificación; por ejemplo: para evaluaciones: EVA, más el número asignado posteriormente, lo más cercano a la fecha de elaboración. En *tipo de documento* se puso su clasificación y en la siguiente columna, la fecha de su realización. Con las columnas: *reclasificación*, *número de aparición* y *fecha* se creó la forma de referenciar los documentos en esta investigación: EVA 3, 539,1996. Las últimas tres columnas: *razones del documento*, *observaciones* y *mis preguntas y comentarios* sirvieron para mostrar en una lectura rápida la razón del documento; contextualizarlo dada su importancia; posible utilidad para esta investigación; y preguntas que se generaban o relaciones con situaciones u otros documentos. Estos tres espacios sólo fueron llenados cuando había elementos en los documentos rescatables para la investigación. Se anexa al final un registro de los 700 documentos con las columnas: *reclasificación*, *tipo de documento*, *fecha* y *razón del documento*.

Procesos autonómicos en los pueblos indígenas

La revisión teórica sobre los procesos autonómicos fue indispensable a partir de diversos elementos: había la indicación clara desde el principio de la constitución de Tatuutsi que era una escuela propia de los wixáritari. A tal indicación, que no había sido nombrada a partir de la investigación documental y la experiencia de la coordinadora del proyecto, pudo dársele nombre, ya que los datos y las etapas del proceso fueron dando pautas evidentes de ir en camino hacia una construcción de autonomía propia. Las etapas identificadas inicialmente fueron nombradas así:

- 1ª etapa: 1993 -1995. Previos. La idea, la decisión y la consulta.
- 2ª etapa: 1995-1998. La constitución. Primeros tres años de funcionamiento.
- 3ª etapa: 1998 -2001. El fortalecimiento. Dar forma y visibilidad.
- 4ª etapa: 2001 -2004. Consolidación.
- 5ª etapa: 2004 -2008. Autonomía.

Se fue revelando la existencia de procesos que llevaron a la autonomía y, al mismo tiempo, se recurrió a soportes teóricos para lograr entender diferentes ángulos de tratamiento sobre autonomía y acerca de lo que pasa en las organizaciones indígenas que han venido impulsando procesos autonómicos con la intención de participar políticamente.

Gilberto López y Rivas y Leo Gabriel (2005) señalan que los pueblos indígenas han regido sus vidas, y organizado sus comunidades a través de costumbres propias. Resistieron, muchas veces, asentándose en territorios inhóspitos y conservando autonomías de facto; cuando la expansión nacional y la modernización alcanzaron estas comunidades, se generaron nuevas confrontaciones y hostigamiento para las comunidades. Las diversas formas de autonomía son el resultado de procesos históricos que las comunidades han tenido en su interior. Los procesos autonómicos son evidencia de su capacidad de resistencia y asimilación de sus culturas. La autonomía que, de hecho, han ejercido

en su territorio, exige ahora una inclusión puntual en los estados nacionales. Algunos pueblos indígenas han pasado a la ofensiva en los últimos años; se han generado movimientos en los ámbitos nacional y latinoamericano con declaraciones, demandas, luchas y experiencias autonómicas que buscan la participación directa, el respeto de los derechos individuales y colectivos, así como la autodeterminación política dentro de un marco constitucional, que les permita participar, políticamente, de manera equivalente a otras instancias de decisión existentes, sin pretender ser independientes del Estado-nación, ni intentar desconocer los marcos jurídicos existentes. Lo que buscan, ante todo, es no ser excluidos. Están los casos de Nicaragua y Chiapas como un ejemplo de ello y representan un importante referente simbólico para afirmar el movimiento indígena en América Latina.

El proceso autonómico implica construcción, en un territorio determinado, de relaciones diferenciadas de otros grupos sociales en un marco de un Estado nacional. López y Rivas, en múltiples referencias, señalan la autonomía como saber delegar en un acuerdo mutuo entre sujetos políticos, competencias desarrolladas, sin el rechazo al poder central. Es un espacio de debate, diálogo y negociación entre el poder constituido y las representaciones políticas de los pueblos indígenas. Implica pasar de ser sujetos víctimas de la marginación, explotación y las políticas paternalistas a la formación de un sujeto autónomo, activo, participativo, forjador de decisiones y estrategias de lucha por sus derechos.

Esta visión de autonomía no necesariamente contrapone lo “occidental” o “no indígena” a lo indígena, sino que la tensión está en relación con las clases sociales y sus representantes, puesto que es un fenómeno sociopolítico y no sólo cultural, en el que, además, se enfrentan a un proyecto nacional hegemónico, por lo que se requiere una política india: los indígenas como sujetos históricos, protagonistas políticos y constructores de su futuro.

Héctor Díaz Polanco destaca el riesgo de una propuesta de autonomía con una posición relativista que propone una superioridad étnica de las civilizaciones indígenas. Cuando se funda una salida no autonómica, sino una “vía propia”, porque

“una cultura no puede evaluarse o compararse con la otra”, se llega a un ensimismamiento, que deja fuera el entendimiento intercultural y la autonomía (Díaz-Polanco, 2006). La autonomía no lleva a una superioridad, sino a un empoderamiento. Desde esta perspectiva, la idealización de las culturas es rechazada. Esta postura propone que se debe mantener el relativismo étnico dispuesto al diálogo; el acuerdo como invitación a considerar el valor respectivo de los sistemas culturales (Díaz-Polanco, 2006).

Los procesos autonómicos deben observarse de manera integral: en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Son procesos permanentes de negociación y de aprendizaje de largo plazo, en los que la garantía de continuidad y desarrollo es la construcción del sujeto autonómico. La autonomía no se concede, se conquista; posibilita a grupos autodeterminados desarrollar y promover formas tradicionales de convivencia política con otros actores. En la medida en que el sujeto autonómico realice transformaciones democratizadoras en su interior, el movimiento se fortalece.

Para Díaz-Polanco (1991), el sujeto social formado por una colectividad es quien genera procesos autonómicos; los realiza desde su historia, su cultura, sus búsquedas, sus necesidades y el contexto donde se mueve y relaciona. Eso quiere decir que con sus acciones, procesos, relaciones, posiciones y aprendizajes se va dando vida a la construcción de sí como sujeto autonómico, y que en el transcurso de esta construcción hace realidad su propia historia de autonomización.

En este sentido, la investigación utiliza el foco de la autonomía, los procesos autonómicos, la construcción social de un sujeto autonómico y su vínculo con la identidad cultural y las relaciones con otras culturas, para observar la escuela y la construcción de su propuesta educativa.

Posiciones, periodos y propuestas educativas nacionales

Otro elemento que ayudó a entender la complejidad del tema abordado, y a ubicarlo en los tiempos y espacios para esta investigación fue la elaboración de un “Esquema de posiciones, periodos y propuestas educativas”, con información que muestra una visión histórica y de conjunto sobre los diferentes clivajes de las políticas educativas para indígenas en este país; los programas para educar a los indígenas; las propuestas generadas por los mismos indígenas desde su cultura; las formas de relación desde el gobierno y otras instancias para con ellos. Este ejercicio puso de relieve no sólo lo que muchos de los autores que han analizado el tema, señalan: las formas de exclusión, negación y asimilación que se han tenido para con los pueblos indígenas; que ellos enfrentan un proyecto nacional hegemónico en el que las políticas indigenistas tienden a lograr el mestizaje, en el siglo XIX con base en lo racial, y luego, en lo cultural.

Uno de los principales mecanismos de incorporación del indígena ha sido la educación. En este análisis aparecieron, también, momentos o situaciones clave de ese recuento histórico que muestra las nuevas acciones políticas de los indígenas, que parten de 1968, se hacen más visibles en los años ochenta, y en los noventa surgen como protagonistas que buscan reivindicar la posición en que se les ha tenido; de hecho, están construyendo diversos proyectos educativos en México como los señalados en la introducción, como reflejo de procesos autonómicos en los que una defensa importante es su identidad cultural.

Se observó cómo la herencia occidental y la construcción de la nación fueron los ejes que movieron la educación para los indígenas desde 1642; primero, una educación que sólo valoraba las formas de vida europeas y cristianas, y cuya intención era la evangelización; después se agregó el ingrediente como tarea de construir, a partir de 1821, un México como una nación nueva, homogénea. Por lo tanto, la intención de la educación que se ha buscado para ellos ha sido de invisibilizar, negar, castellanizar, civilizar, incorporar, desarrollar, y folclorizar a los indígenas.

En 1936 se creó el Departamento de Asuntos Indígenas, que luego se constituyó en el Instituto Nacional Indigenista y, finalmente, en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En 1951, por influencia de la UNESCO, se iniciaron, en el discurso, procesos de cierta comprensión a las culturas en los que se seguía pensando en la incorporación de los indígenas a la nación, pero respetando la cultura propia. A partir de 1968 se iniciaron movimientos encabezados por intelectuales indígenas, que dieron pie a diferentes situaciones, como, por ejemplo, la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena con maestros indígenas, y en el año 2000, la Coordinación General de Educación Intercultural. En 1990, aparecieron leyes que consideraban las visiones indígenas y, con esa base, empezaron a emerger propuestas educativas para los indígenas que buscaban una educación propia y pertinente en términos culturales.

A partir del surgimiento del EZLN, en 1994, se formularon las propuestas educativas llamadas “autónomas”. En los últimos ocho años se han venido construyendo escuelas autónomas de educación indígena, como el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, fundado por líderes de 20 comunidades indígenas Lumaltik Noptesanj; un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas (Comboni y Juárez, 2004); y el concejo autónomo de San Andrés Sakamchén de los Pobres, juntas de buen gobierno y autoridades zapatistas. Estas nuevas propuestas, aceptadas por las instituciones gubernamentales, o no, están operando y mostrando nuevas formas y búsquedas de hacer educación propia, porque las que hasta ahora existen desde el gobierno no satisfacen.

El análisis de estas experiencias, su historia de lucha para sostenerse a pesar de los rechazos gubernamentales, permite reflexionar sobre los problemas educativos y políticos que tienen que enfrentar estas propuestas que buscan una educación comunitaria indígena intercultural que promueva, desde la perspectiva propia, la autonomía y la autodeterminación en una nueva relación con el Estado y la sociedad nacional, que permita dialogar y reflexionar para afinar la discusión sobre autonomía y procesos autonómicos. Muchos de los problemas tienen como telón de fondo la incompreensión a las necesidades y formas diversas de vincularse

con el mundo, la discriminación y las posiciones de dominio/sumisión naturalizadas desde las instituciones gubernamentales y educativas.

Un elemento importante en la educación indígena del país son las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación con los Resultados de las Pruebas Pisa (2004) y la Evaluación de la Educación Indígena (2005). Éstas hablan de una voluntad de enfrentar la realidad de la educación y la educación indígena que durante muchos años había estado oculta –o no tomada en cuenta– y reconocen el impacto que la educación indígena tiene en la valoración de la educación del país. Obligan a tomar nuevas posiciones que ayuden a enfrentar la situación de la educación indígena, al señalar los puntos neurálgicos en el país y por estados de la república.

Estas pruebas y la información sobre ellas (INEE, 2004) marcan situaciones en las zonas indígenas que deben ser atendidas, como la precaria infraestructura de los centros educativos; los niveles más bajos de aprendizaje del país y más altos en deserción y repetición; la ausencia docente; las prácticas pedagógicas ineficientes que dan como consecuencia que 57.02% de niños indígenas no logran la competencia de lectura en los objetivos establecidos en los programas, y 28.39% lo consiguen parcial o suficientemente. Esto hace que 85.41% no logren los objetivos; menos de tres por ciento leen bien después de terminar la primaria. En algunos estados no se piensa en el estudio de la lengua española con técnicas específicas para la enseñanza de una segunda lengua; además, son muchos los maestros indígenas en el país que prohíben la utilización de la lengua propia en la escuela. Similar es lo que pasa con las matemáticas. Se dificulta este escenario escolar en las zonas indígenas del país, al reconocer que de 1.3 millones de infantes indígenas entre seis y catorce años de edad, 16.43% no asisten a la escuela; hay estados con un rezago mayor de 40 y 60% de niños que no acuden a la escuela primaria (INEE, 2004).

La educación indígena tiene otras dificultades que no aparecen en las evaluaciones y que son parte de la compleja situación que se vive. Los maestros indígenas “con una raquítica formación, con una identidad estigmatizada que los

conduce a mantener el proceso de castellanizar y aculturar a sus alumnos, dejando pendiente la tarea de una educación intercultural” (Ramos, 1999: 42).

La situación se complica si reconocemos que hay ausencia de una adecuada, coherente e intencionada formación para los maestros bilingües; llevan cursos de actualización que homogeneizan la educación; dejan de lado la comprensión del contexto: las especificidades culturales, las condiciones de sus regiones o sin una comprensión clara de lo que se requiere. Se pretende establecer una visión estática y esencialista de la cultura; los maestros, ya en el aula, no tienen el material adecuado o es insuficiente. Los discursos y exigencias desde las posiciones gubernamentales cambian según la política del momento, y no llegan a tener sentido ni mucho menos a posibilitar una relación con las prácticas educativas concretas de los maestros. Los cursos de capacitación que se imparten para los alumnos indígenas con el ánimo de abatir el rezago, son en ocasiones tan variados, según las diferentes instituciones que participan, que con frecuencia son decididos unilateralmente sin coordinación entre las instituciones (Corona, 2004: 67-68; Rojas, 2001). Esto genera una permanente inseguridad en lo que el docente realiza, descontrol y desconfianza ante nuevas formas de asimilación, aunque el discurso hable ahora de interculturalidad. Una política que busca fortalecer la identidad, si no aporta herramientas claras para ser trabajada, puede llegar de nuevo a estandarizar o, como muchos otros programas, pasar a ser letra muerta.

La historia en nuestro país en cuanto a las relaciones de la sociedad no indígena y gobierno con los indígenas ha sido complicada, muchas veces confusa, otras demasiado clara, pero a menudo en detrimento de los indígenas; siempre generadora de grandes polémicas acerca del lugar que ocupan o deben ocupar, entre dirigir, desde quien ostenta el poder, las formas de actuar y de querer solucionar, sin consultar a los interesados. Se muestra, de manera permanente, un no saber hacer y no reconocer que se desconoce cómo resolver lo que se ha decidido desde fuera, que es el problema. Este marco permite situar, contextualizar y dar un sentido más amplio al lugar que ocupa en la historia la educación para los indígenas en el país.

La educación escolarizada en la zona wixárika

Ha sido importante para completar este trabajo de acumulación de referentes, tener un acercamiento a la historia de la educación escolarizada en la sierra wixárika. Lo presentado en este apartado sólo son rasgos básicos para integrar una visión de conjunto sobre dos ejes que marcan una reconstrucción histórica de la educación escolarizada en la zona wixárika. Los ejes de esta reconstrucción histórica son: los procesos de creación de escuelas y las relaciones entre instituciones. Sobre el conflicto con los franciscanos para la creación del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, se indicarán elementos desarrollados en el capítulo cinco. Dos consideraciones que hay que tomar en cuenta para la comprensión de esta reconstrucción son:

- Los wixáritari son un pueblo con una religión propia, no cristiana, fuertemente arraigada a su historia, a su entorno y a su vida cotidiana. No fueron realmente evangelizados, a pesar de múltiples intentos de los misioneros; una muestra de ello es que no existen iglesias con culto católico en la zona correspondiente al estado de Jalisco; sólo pequeñas capillas dentro de las tres misiones. Conservan saberes indígenas que han operado en su sociedad y que son distintos a la sociedad nacional; tienen en común mucho con los pueblos indígenas precolombinos de América.
- Las relaciones entre los franciscanos y los actores del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi son ahora de un nivel de tolerancia, respeto y colaboración. Pasaron momentos de fuertes conflictos, tensiones, negociaciones y comunicación hasta llegar a donde están ahora: una tranquilidad-alerta y relaciones cuidadosas, para no despertar problemas.

Estos elementos inciden, ya que en la región de la comunidad de San Andrés Cohamiata, donde está asentado el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, quienes iniciaron, en época reciente, la educación escolarizada fueron los franciscanos, desde una posición evangelizadora. Podemos decir que la educación escolarizada en la sierra, como la de otros pueblos indígenas, todavía se encuentra muy alejada

del contexto y los intereses de los wixáritari; también, que ha habido una lucha por una educación propia que se manifiesta a través de Tatuutsi Maxakwaxi. Según Rojas:

Los primeros servicios educativos fueron en la época revolucionaria. Estos servicios fracasaron por el clima que se vivía. Hasta 1933 se volvió a intentar crear un internado en la comunidad de San Sebastián, posteriormente otro en 1936 en Bolaños. La historiadora Beatriz Rojas (1993) dice que “los padres de familia observaban pocos avances en la educación de sus hijos y dudaban de la calidad humana y científica de sus maestros” (Rojas, 1999a: 82).

En 1960, el Instituto Nacional Indigenista (INI) estableció el Centro Coordinador Cora-Huichol en el municipio de Mezquitic, cabecera municipal con mayoría de población no indígena. En 1965, creó la Escuela Formativa de Promotores Bilingües-Biculturales e instaló las primeras escuelas albergue, algunas de las cuales todavía operan. Los franciscanos, anteriormente, fundaron dos escuelas-internados con el cuidado de las religiosas, quienes no tenían una formación como normalistas: Hijas del Sagrado Corazón y Santa María de Guadalupe, en 1957; una de estas escuelas está en Santa Clara dentro de la comunidad de San Andrés Cohamiata y la otra en Guadalupe Ocotán, en la comunidad del mismo nombre. Las escuelas estaban dentro de las misiones, que fueron fundadas en 1952 y 1953, respectivamente. En San Miguel Huaixtita, perteneciente a la comunidad de San Andrés Cohamiata, fundaron la misión en 1965, dada el valor estratégico que tenía para la evangelización, por la densidad de población y la abundancia de recursos (Rojas, 1999a: 83) y luego fundaron una escuela. Estas escuelas fueron importantes en la formación de los que ahora son líderes comunitarios.

Los primeros maestros wixáritari de las escuelas en la sierra wixárika eran los 28 promotores salidos del Centro Agrícola para Promotores Indígenas. En 1978, cuando la SEP se hace responsable de las escuelas, con la Dirección General de Educación Indígena y luego en el estado con el Departamento de Educación Indígena, en 1980, envió maestros no indígenas e indígenas de otras culturas diferentes a la wixárika. Muchos de ellos eran nahuas. Esta situación era

complicada, tanto para los maestros como para los alumnos y comunidad, puesto que era difícil adaptarse, comprender la cultura, la lengua, las costumbres y enseñar en un contexto que no se comprendía. Hubo muchos que se adaptaron, pero no todos.

El INI, ahora llamada Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, administra 14 albergues escolares y siete comunitarios en la sierra wixárika de Jalisco. Cada albergue apoya a una escuela; son indispensables para que los niños puedan estudiar o concluir su primaria, ya que la población vive dispersa en las rancherías. Estos albergues atendían a 1 740 alumnos en 2007. Las escuelas de las rancherías son unitarias y después los niños pasan a las de organización completa.

En 1991, las autoridades de San Miguel Huaixtita pidieron a las autoridades educativas que los maestros wixáritari egresados de la Normal se encargaran de la escuela que dirigían los franciscanos, entre otras razones, porque consideraban que los religiosos estaban dividiendo a la comunidad; había en una sola comunidad dos escuelas: la de la misión y la de la SEP, y había rivalidades entre los niños y posiciones encontradas en contra de la comunidad. Esta intervención de las autoridades wixáritari, apoyada por el INI y la Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas (AJAGI), fue aceptada con dificultad por parte de los franciscanos, pero se logró que los mismos indígenas ejercieran la educación de su comunidad. Los franciscanos dejaron la educación primaria de San Miguel Huaixtita en manos de los maestros wixáritari, y los misioneros dejaron de impartir clases con la sensación de haber sido desalojados.

Por otra parte, la SEP exige que para ser maestro en una primaria es necesario tener la normal en educación primaria, pero por no haber suficientes personas en la sierra wixárika que tuvieran ese nivel, aceptó con secundaria, y ahora con preparatoria; a estos maestros se les imparte un curso de nivelación inicial, con la obligación de seguir sus estudios durante vacaciones hasta terminar la licenciatura en Educación Primaria. De esta manera, los wixáritari pudieron

ocupar poco a poco los espacios educativos de la sierra, donde sólo quedaron uno o dos maestros nahuas que se integraron a la comunidad.

La larga carrera de hacerse maestro indígena tiene costos culturales, educativos, sociales, políticos y económicos. Las diferentes zonas indígenas del país sufrieron situaciones similares. Lo importante es que ha habido una búsqueda, estrategias y luchas paulatinas hacia la construcción de una propuesta educativa propia.

Desde 1992, las autoridades de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas han gestionado la construcción de cinco secundarias y una preparatoria en la sierra, dada la gran necesidad de los alumnos que egresaban de primaria y las dificultades a las que se enfrentaban para seguir estudiando fuera de la zona. Estas solicitudes no fueron aceptadas por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), por lo que la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas (UCIHJ) aprobó el proyecto de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi como propio.

Cuando se inició el trabajo para dar marcha a la secundaria en San Miguel Huaixtita, por recomendaciones de las autoridades wixáritari se solicitó, en 1995, el apoyo de los franciscanos, ya que no había un lugar para comenzar las clases en ese septiembre. Había comenzado ya la formación de los maestros y se pretendía empezar en el siguiente semestre; la solicitud era aprovechar parte de instalaciones que no se utilizaban en la misión de San Miguel para contar con al menos una aula. Rocío y algunos maestros designados acudieron a la misión de Popotita para hablar con el franciscano responsable de las dos misiones, quien aceptó de buen grado apoyar el proyecto de la escuela, con la recomendación de hablar con el obispo. Las autoridades invitaron al obispo a visitar la comunidad, pero cuando se realizó la visita, el prelado negó de manera rotunda el permiso para utilizar las instalaciones con el argumento de que eran un patrimonio nacional y no podía prestarlas. En ese momento se generaron fuertes conflictos entre los franciscanos y los wixáritari.

La lucha que este conflicto generó, así como las soluciones propuestas, dieron como resultado el fortalecimiento y la apropiación del proyecto propio educativo traducido en la creación de Tatuutsi Maxakwaxi (Rojas, 1999). Esto

imprimió una dirección en el desarrollo del centro educativo que determina su manera de hacerse (hechos analizados de manera puntual en el capítulo III).

Para complementar la situación educativa de la zona, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con base en los “Resultados de las pruebas Pisa (2004)” y la “Evaluación de la educación indígena (2004)”, señaló que la región más pobre del país es la zona cora-huichol y tepehuana, en los estados de Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas, que es el lugar donde se inscribe la escuela secundaria que estudia esta investigación. Esa zona ocupa el último lugar en matemáticas y el antepenúltimo en el desarrollo de competencias en lectura, en relación con los demás estados que tienen población indígena. Según el estudio del INEE, existe una correspondencia entre el grado de marginalidad en los estados y el bajo nivel de adquisición de competencias (INEE, 2004: 7). La situación educativa de la zona descubre una parte de las deficiencias en este campo, las cuales son analizadas de diferente manera desde el gobierno, los maestros wixáritari y las comunidades.

El pueblo wixárika, que buscó generar un proyecto educativo propio, pertinente y acorde con los requerimientos que la educación oficial demanda, vivió un largo proceso de construcción y aprendizajes para conseguir y desarrollar una forma de educar que contuviera lo que pretendían. Para la comprensión de la historia en que se encuentra enmarcado este proceso, es fundamental dar sentido al desarrollo del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi y, por lo tanto, aportar un contexto para esta investigación.

Estado del conocimiento

Un ingrediente imprescindible para la construcción de referentes ha sido la revisión del estado del conocimiento; conocer lo que se ha trabajado en la última década sobre el tema es una base importante para tener una perspectiva desde las reflexiones y los hallazgos más recientes.

En la última década, en lo reportado por el Comie (Bertely, 2003), hay muy pocos trabajos sobre el subcampo “Procesos socioculturales en interacciones

educativas”. En total son 31, algunos de los cuales han analizado la relación entre educación y cultura, dado el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a las culturas minoritarias. Trece de ellos hablan de las epistemologías, los conocimientos y los saberes indígenas en general, que destacan dimensiones no lingüísticas del proceso intercultural. Los estudios de casos específicos son pocos: cinco de la región mazahua; tres de Michoacán; dos de los wixáritari (del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi); y uno de los jornaleros agrícolas migrantes.

La mayoría de estos trabajos se enfocan a la educación primaria, y tres son de secundaria (dos de ellos de Tatuutsi Maxakwaxi). No hay otros niveles educativos. Estos trabajos, en su conjunto, tratan de dar cuenta de la diversidad de situaciones que se tejen en las escuelas; rompen con una concepción monolítica de la cultura y muestran una flexibilidad cultural y escolar poco reconocida en las visiones oficiales.

Este recorrido inicial sobre los textos publicados durante la última década en nuestro país sobre la educación y la diversidad cultural, busca documentar y comprender lo que pasa en las escuelas indígenas; cómo se construyen formas de interacción, de relación con el medio, de diálogo y adecuación para transitar por la escuela; cómo las experiencias, formas de ser y de estar del alumno y el maestro indígena son diversas y han sido construidas desde la realidad sociocultural que se vive.

Estos trabajos dan cuenta de comprensiones distintas y de diferencias que se dan en la educación en las culturas indígenas y las occidentales. Los reportes, en su conjunto, buscan conocer y tener pistas para entender diversas pedagogías indígenas, ya sea desde los saberes locales; las intenciones de formación; y las adaptaciones de las formas indígenas a la escuela, que ponen de manifiesto epistemologías culturalmente determinadas. En contraposición, muestran cómo en las escuelas subyacen concepciones occidentales que dan por hecho que ciertas estrategias educativas y el desarrollo de habilidades son sobrevaloradas en la cultura occidental y dificultan el incorporar la diversidad en el aula.

Estos estudios descubren tensiones entre posturas que aportan a la visión de este trabajo en cuanto a observar y reflexionar para aprender desde los espacios que permitan mostrar formas de relación hacia la educación con base en diferentes situaciones y hacia una comprensión del fenómeno educativo en relación con indígenas.

Análisis de documentos en diálogo con los referentes teóricos

Con esta base construida como marco de referencia, a partir de los temas mencionados en los apartados anteriores se decidió entrar al trabajo de análisis documental de Tatuutsi Maxakwaxi. Se retomaron los planteamientos teóricos dialogándolos con el primer acercamiento a los documentos; se elaboraron gráficos que permitían mostrar el movimiento y las relaciones entre los conceptos y plantear una lógica posible sobre la construcción de un campo intercultural en Tatuutsi, con sus vínculos y procesos. Después, se afinaron los conceptos y se creó un esquema interpretativo como una guía para ser contrastada con los documentos. Este fue el fundamento para entrar a la revisión de los documentos para su análisis.

Esquema interpretativo

Este apartado muestra el esquema interpretativo generado desde la revisión teórica y el trabajo empírico en el proceso de revisión de los documentos de Tatuutsi Maxakwaxi, a fin de que fuera una trama que ayudara a recolectar la información pertinente, de manera coherente, y permitiera el diálogo entre los hechos y la reflexión teórica, para lograr abstracciones y, finalmente, teorizar.

Se tomó como base el trabajo realizado por López y Rivas y Gabriel (2005) sobre una manera de construir observadores desde diferentes autores, para generar indicadores en el desarrollo de la sustentabilidad y la autonomía, especialmente desde Hartmut Bossel (1999), citado por López y Rivas y Gabriel (2005), quien llama orientador a una construcción conceptual que guía la observación para delimitar un indicador. Sabiendo que se podía correr el riesgo de constreñir la búsqueda, en ese momento fueron de utilidad dichos orientadores,

cuya conveniencia fue confirmada en la práctica. Para este trabajo, se retomó la estructura de Bossel, y se utilizaron algunos de sus contenidos con adaptaciones para desarrollar una propuesta propia que fungiera como red de búsqueda.

Orientadores

López y Rivas y Gabriel utilizan seis orientadores relevantes del esquema de Bossel. En este estudio se relacionó cada orientador con uno de los tres ejes de análisis: la construcción social de un campo intercultural; la construcción social de procesos autonómicos; y la construcción social del fortalecimiento de la identidad cultural; también se definieron indicadores con los que se observó el trabajo.

Orientador sobre la existencia. La posibilidad de existencia de un sujeto autonómico se da cuando se diferencia de su entorno y de sus articulaciones, comunicaciones y acciones. Por lo tanto, un sistema, comunidad o escuela puede definirse sin tomar en cuenta su entorno. Esto hace que se requiera de cierto grado de autonomía para tener la validez de sus condiciones especiales, lo que, a su vez, determina la existencia y todas las influencias que ponen en peligro el sistema social; representan un desafío. Así, la capacidad de defenderse contra esos peligros son indicadores de su existencia; las acciones que lo ayuden a conservar, defender y desarrollar proceden, principalmente, de su identidad cultural (López y Rivas y Gabriel, 2005).

Orientador sobre efectividad. Se refiere a las formas específicas en que el sujeto autonómico se relaciona con el entorno social; cómo percibe y reglamenta sus relaciones hacia el exterior; y cómo regula la articulación de la diferencia entre el entorno y la escuela, la mantiene y reproduce, lo que genera informaciones al interior. Cuanto más diferenciadas son las formas de interacción hacia el exterior, mayor es el grado de su efectividad intercultural, su capacidad de negociación y de tolerancia.

Orientador sobre la libertad de acción. Representa la flexibilidad del sujeto autonómico al tomar diferentes opciones para una acción colectiva hacia el exterior; habla también de su capacidad creativa para plantear alternativas fuera de los

códigos establecidos. Estos elementos permiten que exista una heterogeneidad tal, que lo hace impredecible; abren el espectro de las interacciones hacia fuera y de fuera hacia dentro. Esto lleva a actuar con mayor libertad a nivel colectivo e individual y ayuda a conformar el sujeto autónomo.

Orientador sobre la seguridad. Son los mecanismos internos que tiene un sujeto autónomo para que sus miembros se identifiquen: generan símbolos, (significantes y significados) que protegen el ambiente social de una comunidad. Expresan la sabiduría, las costumbres culturales y sus reglas internas que determinan las conductas sociales. Por lo tanto, son factores directamente relacionados con la identidad cultural.

Orientador sobre la adaptabilidad (autopoiesis). Son las formas mediante las cuales el sujeto autónomo se reproduce a sí mismo; es el resultado de las intercomunicaciones que se producen y reproducen al sistema; de esa manera se garantiza su continuidad. Parecen sistemas cerrados, pero tienen la función de poder apoyarse en sus propias fuerzas para sobrevivir. Están abiertos a su medio, lo cual refuerza la adaptabilidad y, simultáneamente, se mantienen cerrados, por lo que se distinguen del entorno; estos dos parámetros, aunque antagónicos, posibilitan la existencia y el movimiento. Estos mecanismos consienten la creación del sujeto autónomo.

Orientador sobre la coexistencia (equidad). Es la capacidad de un sujeto autónomo de permitir la participación de sus miembros en la preparación y toma de decisiones. Se da derecho, más o menos igual, para expresar opiniones sobre la escuela y sus cambios. Se facilita un mayor o menor grado de equidad; una forma más o menos igualitaria para relacionarse con los demás, incluyendo otras comunidades y pueblos, y su manera de actuar frente a los actores nuevos o desconocidos. Este orientador tiene que ver con la construcción del campo intercultural.

LOS CONCEPTOS EN MOVIMIENTO

A partir de los primeros análisis de documentos y con la base de los orientadores, se planteó una construcción inicial de los conceptos, y se puso en diálogo los elementos teóricos con los que surgían de la información recabada, para permitir nuevos acercamientos al objeto de estudio, al dirigir la mirada de manera más precisa, para lograr nuevas conceptualizaciones. En este apartado se presentan las formulaciones conceptuales que dieron fundamento a la lectura y análisis de los datos, que, posteriormente, fueron resituados al desarrollar una teoría de educación autonómica, identificada al analizar la constitución histórica de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi. Al finalizar este capítulo, se hace un esbozo de conceptos que se incluyen en las conclusiones

El concepto “interculturalidad”, como punto de entrada, es entendido como un campo (Bourdieu, 1995: 63-78), con relaciones sociales estructuradas y estructurantes que se van construyendo para formar el campo: un espacio de juego abierto, no estático, cuyos límites son fronteras dinámicas, con posiciones, fuerzas actuales y potenciales. Si no hay estructuración, no hay posibilidad de construcción del campo. Los sujetos entran en este espacio con intención, por voluntad, en acciones conscientes de interacción. Con un interés común, se movilizan para lograr sus objetivos; esa intención surge de la identidad cultural propia que ha desarrollado formas de interacción con otras culturas. Lo que se produce al entrar en este campo no es previsible, y lo que surge no necesariamente es consciente; puede llegar a provocar confrontación, incluir tensiones, rechazos o valoraciones positivas, ni puede ser determinado.

De estas acciones de interacción se logran prácticas y comunicaciones contextualizadas que llevan a traducciones y, por consecuencia, a comprensiones o incomprensiones mutuas y aprendizajes. Los productos de esas interacciones y aprendizajes permiten que los sujetos se modifiquen, fortalezcan sus identidades culturales y, a su vez, que el campo se transforme.

Los sujetos mismos con sus acciones participan en prácticas sociales que aprenden y se mueven en ese campo. Son actores que mueven las cosas; se hacen sujetos de la interculturalidad con base en esos aprendizajes. Es un campo en permanente movimiento que se hace haciendo. Es una acción política, porque en esas interacciones se reconoce al otro como legítimo en la convivencia y así se abren posibilidades de espacios para la acción común y alianzas solidarias.

A través de reconocer al otro como un interlocutor legítimo y prever la generación de espacios de acción común, o alianzas solidarias, se abre una visión de futuro, no colonial y en búsqueda de equidad; se presentan elementos que fortalecen la identidad y el empoderamiento.

Con esta síntesis como base, se muestran los conceptos clave de esta investigación:

- La construcción social del campo intercultural.
- El fortalecimiento de la identidad cultural.
- La construcción social del sujeto autonómico.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CAMPO INTERCULTURAL

La interculturalidad se gesta desde prácticas de interacción en condiciones de igualdad entre grupos humanos con culturas distintas. Estas experiencias, si se llevan a cabo desde la equidad, generan un campo, un espacio de formas de relación donde intervienen previos culturales. El proceso intercultural no está fuera de lo que llamamos cultura propia; está dentro, elaborado previamente, desde la construcción cultural que llamamos propia. La interculturalidad es parte de la historia de las culturas; está dentro de la historia de cada cultura, dentro de su propia tradición del saber, y del hacer diálogos con otras culturas. Se hace haciéndola, desde la historia de la cultura propia; desde el deseo histórico de aprender; desde la curiosidad; del probarse, arriesgarse, confrontarse y ampliar la mirada por y para comprender al otro. No surge de un divorcio de pretendidas formaciones culturales puras (Fornet-Betancourt, 2004: 44-45). Es algo que se hace con intención y se quiere hacer.

Figura 1

Construcción social del



Existen, dentro de las mismas culturas, negociaciones entre los individuos que ponen a equilibrar las propias diferencias culturales. Dietz (2003) señala la importancia de no dar como supuesto que la cultura es una entidad homogénea y que existe una realidad intracultural que tiende a ser silenciada y menospreciada, en la que los miembros de un determinado grupo tienen que negociar, de manera permanente, los significados culturalmente válidos. Estas negociaciones funcionan como redes que dan sentido al interior del grupo, pero, a su vez, restringen y extienden las pautas del comportamiento individual, y estos sentidos y significados se traducen en un “compromiso cultural”. “Las culturas son formas de organizar las diferencias internas” (Dietz, 2003: 82). Siempre ha habido conflictos entre distintas tradiciones, no necesariamente es un choque entre culturas, porque dentro de una cultura surge una gran variedad de tradiciones. Éstas pueden entrar en conflicto con otras tradiciones de la misma cultura, hasta que se logra que una se imponga ante otra. Del mismo modo, no necesariamente se dan tensiones entre modernidad o tradición, de acuerdo con Fernet Betancourt (2004), sino entre diferentes tradiciones.

El campo intercultural se construye; es ese espacio de intercambio donde intervienen sujetos de diferentes culturas, se ponen en juego previos culturales de

lo que se llama propio; esos previos son como “actos fundantes” que estructuran y generan procesos para la relación de intercambio; son condiciones creadas con anterioridad a la interculturalidad. La cultura de los sujetos se ha construido con intercambios permanentes con otras culturas, por lo que se genera una disposición cultural frente a la alteridad, desde una perspectiva cultural propia. La interculturalidad es una disposición cultural identitaria, no necesariamente consciente, pero que se hace consciente en la interacción.

Si no hay una interacción consciente, no hay aprendizaje. Es necesario ser consciente de lo que entrega el sujeto en la interacción y de lo que recibe, apropia, significa y define en su experiencia de intercambio para que se logren aprendizajes. Se da una voluntad creativa y mutua de conocer al otro para establecer alianzas solidarias de caso en caso. Estos aprendizajes conscientes van transformando el campo. Por ello, el campo está en constante construcción y movimiento. Se busca el intercambio y una reciprocidad en el campo intercultural; se dan aprendizajes, transformaciones, reformulaciones. “Hay un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas y al mismo tiempo un fuerte renacer” (Fornet-Betancourt, 2004: 64). La interacción consciente con las otras culturas revitaliza la propia; esto significa que se generen cuestionamientos a las tradiciones propias, nuevas formas de pensarlas, dar otras perspectivas a las ideas y, sobre todo, nuevas formas de pensamiento, ya que se re-contextualizan y reformulan los conceptos; se pueden aún identificar prejuicios culturales.

Por aprendizaje se entiende el proceso de producir sentido, de representación cognoscitiva de objetos, fenómenos o prácticas; supone la integración o articulación de una información determinada, dentro de un esquema o sistema más amplio que le otorga sentido mediante el establecimiento de relaciones con otros elementos. En este proceso se construye el conocimiento que lleva la impronta de la historia del sujeto que participa de manera activa en la construcción de la realidad. Cada persona significa su experiencia y la define.

La relación intercultural comienza por una curiosidad y desemboca en acción. “El camino para establecer lazos de comunicación pasa por el compartir e

intercambiar procesos prácticos” (Fornet-Betancourt, 2004: 27). En el campo de la interculturalidad se llevan a cabo prácticas sociales. No cualquier práctica social, son experiencias contextuales con comunicaciones contextuales, de tal manera que quienes interactúan en ellas pueden ir identificando, comprendiendo o mostrando y traduciendo la identidad de la cultura con quien interactúan.

Estas prácticas aportan aprendizajes para los sujetos –individuales o colectivos– que intervienen en ellas a través de las prácticas y comunicaciones contextuales. Las traducciones generan posibilidades de abrirse a nuevos contextos y ampliar las perspectivas para compartir. Las prácticas y los aprendizajes mediados por los sujetos son las que transforman el campo de la interculturalidad y los sujetos mismos.

Figura 2



En el campo de la interculturalidad se da *un diálogo de prácticas y prácticas en diálogo* (De Aguinaga, Aguilar y Morfín, 2002) como formas de comunicación y diálogo entre sujetos de diferentes culturas que buscan, desde la práctica, el aprendizaje, la lectura de otros contextos, donde se da una exigencia voluntaria de una comunicación e interacción.

La relación que se desarrolló entre los grupos de asesores [indígenas y no indígenas] se fue fortaleciendo con las aportaciones de ambos, con las prácticas en diálogo de ambas culturas que se unían para buscar soluciones adecuadas a una necesidad concreta (De Aguinaga, Aguilar y Morfín, 2002).

Son procesos de intercomprensión e interaprendizajes en un diálogo de prácticas que genera la interculturalidad. No se puede suponer que estos procesos se instalen de modo permanente, sino que son construcciones paulatinas, que se

van enriqueciendo con las mismas prácticas, aprendizajes y relaciones; no son formas permanentes de relación; son espacios, por eso es un campo de interacción que se mueve y reconstruye con y en el tiempo. “Comprender al otro lleva tiempo, que es también tiempo de espera de traducciones” (Fornet-Betancourt, 2004: 63).

Estas prácticas y aprendizajes, dentro del campo intercultural, sirven para descubrir que las tradiciones propias no bastan para ser lo que en realidad se quiere o debiera ser, que no son verdades inmutables ni constituyen una identidad fija. Permiten generar procesos de readaptación entre la normativa aceptada por una tradición, y la evolución de nuevos códigos de relación; así, se fortalecen las identidades y se vigorizan las tradiciones, ya que se obliga también a recuperar lo mejor de las tradiciones y a hacer correcciones a la cultura propia.

La intención de la interacción consciente y voluntaria con el otro posibilita superar las perspectivas de homogeneización, exclusión, discriminación y dominación; esas interacciones, cuando se logran movilizar dichas perspectivas, pueden llevar a la construcción de sujetos, que revitalizan su identidad y la transforman, y al mismo tiempo generar procesos de empoderamiento y autonómicos. Por lo tanto, existe una dimensión política en la construcción de un campo intercultural.

Figura 3



Esta dimensión política, dice Bonfil (1990), dirige la mirada a la aceptación de la diversidad como la condición a partir de la cual se construye un futuro plural. De hecho, se ha aceptado que existe la diversidad; falta que se reconozca como un requisito indispensable para transformar tradiciones que pretenden erradicarla. Según López y Rivas (2005), entre mayor es el grado de formas de relación interculturales, más grande la posibilidad del sujeto autónomo de consolidarse como una fuerza pluriétnica y de conseguir una autonomía político-jurídica.

El diálogo intercultural es condición para un diálogo político y una base para construir democracia; reconociendo al otro como legítimo en la convivencia, se abre un espacio enorme de convocatoria y acción común.

Hay un mundo estructural que obliga a la resistencia, a actitudes de rechazo y de cerrazón como reacciones que no favorecen el diálogo. Muchas veces surgen

de situaciones fundamentalistas, pero, de acuerdo con López y Rivas y Gabriel (2005), no es el caso de los pueblos indígenas de Latinoamérica. Las resistencias de las sociedades indígenas buscan recuperar y fortalecer su identidad a través de la reivindicación de su cultura. No necesariamente se contraponen las actitudes de cerrazón y las resistencias de los pueblos indígenas encaminadas a fortalecer su identidad. La complejidad de las acciones y posiciones de resistencia en los pueblos indígenas puede contener ambas posiciones, en diferentes momentos y en la diversidad de sujetos.

Existe un vínculo entre el fortalecimiento de la identidad y la capacidad de establecer relaciones interculturales. Las culturas se mantienen cerradas para conservar su identidad, y también están abiertas para enriquecerse de las otras. “El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial” (Morín, 1999: 26) para construir otras formas de relación y, según Fornet Betancourt (2004), para pensar en una nueva *universalidad dialogada*, que es el nexo entre culturas defendidas como proyecto, sostenidas por comunidades que han decidido tener un proyecto para ser “nosotros”.

Figura 4

Construcción del campo Intercultural



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Para pensar la identidad es necesario analizar la forma en que un grupo social, y el individuo, se pregunta “quién es”. Esta pregunta habla de una búsqueda de integración; no obstante, al hacer referencia a “lo que se es”, se excluye “lo que no se es” y, por lo tanto, se habla de un proceso de diferenciación o exclusión. Otro elemento para delimitar lo que se es, está en “lo que se pretende ser”, que señala el movimiento, el del cambio en esa visión a futuro. Este último elemento, el cambiante, que muchas veces entraña crisis, es el que ha marcado en las últimas décadas el concepto de identidad (Dietz, 2003). La identidad es un juego dialéctico permanente entre la autoafirmación de lo propio y la diferencia (Giménez, 1992: 1). El ser humano está en continuo movimiento; no es homogéneo en su comportamiento, ni en su misma estructura física: se transforma continuamente; no tiene identidad sustancial; vive con una identidad discontinua y, al mismo tiempo, hay una invariante que mantiene la conservación de lo mismo. Tiene una identidad individual: interior (física), anterior-posterior (antepasado y progenitura), exterior (congéneres), una singularidad individual y egocéntrica que le permite reconocerse y diferenciarse del otro: “Yo mismo soy el mismo que mis congéneres y progenitores, siendo al mismo tiempo otro que ellos porque tengo mi originalidad particular y soy irremplazablemente yo mismo” (Giménez, 1992: 7).

La identidad es un fenómeno procesal y cambiante. Según Ana María Portal (1997), se construye desde una *relativa armonía* que cambia constantemente en un proceso de continuo movimiento, que va de “la diferenciación, o particularidad de los sujetos, a la indiferenciación, o integración con el todo” (Portal, 1997). Por lo tanto, la identidad resulta de procesos históricos de búsquedas de configuración; de tensiones entre lo que soy yo mismo, yo con los otros, yo diferente de los otros, y los otros con relación a mí. Son procesos de desconstrucción y reconstrucción para hacer emerger lo que nos constituye. Esto se destaca en la interculturalidad.

Si la identidad se construye de múltiples elementos y complejas pertenencias desde diferentes dialécticas entre el Yo y el Otro, no hay identidad sin el Otro. No sólo desde la singularización o diferenciación de una sola cultura, sino de la diversidad de relaciones culturales en la que el ser humano convive; por eso al hablar de identidad propia, se parte también de la ajena y de culturas ajenas y en movimiento. Son las diversas pertenencias, las identificaciones complementarias o alternativas las que generan el ser humano contemporáneo, como dice Lamo de Espinosa (1995), “en función de distintos contextos, circunstancias, de los talentos de las interlocuciones”.

La identidad individual la describe Merlucci: “Se muestra en la capacidad de un actor de hablar y actuar diferenciándose de los demás y permaneciendo idéntico a sí mismo” (1982: 3). Y continúa: “la posibilidad de distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos otros; nadie puede construir su identidad independientemente de las identificaciones con otro”.

Esta necesaria relación con el otro para construir la propia identidad es lo que abre la posibilidad de relacionarse también con culturas; en los aprendizajes acumulados de la historia de una cultura se crean formas culturales propias de relaciones interculturales.

La identidad social

El carácter movilizador de la identidad procede de la construcción de un imaginario colectivo basado en signos y símbolos organizados para la legitimidad de instituciones o políticas (Ramírez y Nivó, 1995). La identidad social supone la construcción de un *yo* y de *otro* generalizado, ya que es la conciencia posible que refleja la pertenencia a una colectividad. Además, de la misma manera que la identidad individual cambia y se moviliza, la identidad social está ligada a las formas diversas de ser de una sociedad. No existen identidades esenciales, como propiedades innatas de los miembros de un grupo, ni ahistóricas, sino que la identidad se manifiesta por sus propias formas discontinuas de ser para ir reelaborando la imagen propia de esa sociedad específica.

Estas formas discontinuas y reelaboradas son representaciones mentales y objetales; actos de percepción y de apreciación de la realidad –que es social–, en los que se plasman intereses materiales y simbólicos; actos que permiten afirmar, desde una autoridad propia, una delimitación, una frontera no siempre precisa, que produce la diferencia, pero que, finalmente, entrañan una lucha material o simbólica por una clasificación basada en la razón de un recorte arbitrario de la realidad de una sociedad (Giménez, 1992).

Nuevos planteamientos sobre la identidad se han puesto en reflexión. El resurgimiento de las identidades en todos los continentes, y la reivindicación de la propia identidad de parte de diversos grupos, obedece a diferentes causas y procesos de desarrollo de la identidad. Aunque éstos tienen una base identitaria, dice Marín García (2002), poseen, al mismo tiempo, una complejidad para ser abordados; se mezclan dinámicas identitarias de determinación de fronteras, problemas territoriales, imposición de percepciones, categorías de percepción, clasificaciones sociales y lucha por el poder, con la necesidad de reconocimiento y problemas de desigualdad económica y social.

Augé (1994) habla de tres tendencias que definen la modernidad e impactan la construcción de la identidad: el tiempo, relacionado con la aceleración de la historia y la superabundancia de acontecimientos, en el que se hace compleja la construcción y apropiación de los significados sociales; el espacio, que se amplía, modifica nuestra percepción y la construcción simbólica de éste achicando nuestra visión del planeta; y la individualización de los destinos y la exacerbación de la diferencia. Portal (1997) señala que si esas dimensiones fundamentales –espacio y tiempo– se modifican, las identidades sociales e individuales se trastocan, como los mundos se hacen más pequeños y los espacios macrosociales más complejos, los hombres y los grupos se preguntan por su existencia.

Dietz (2003) asegura que no se pueden analizar todos los conflictos identitarios o los resurgimientos de las identidades nacionales desde una misma visión. Los países que han ido construyéndose después de un largo proceso de descolonización, como es el caso de muchos países africanos, no tienen los mismos

procesos que los países que estuvieron sometidos al régimen comunista en la Unión Soviética; no pueden ser analizados de la misma manera los renacimientos de las culturas locales nacionales como los reclamos de los grupos minoritarios de Estados Unidos o el reconocimiento de los pueblos indígenas a su autodeterminación en América Latina. Como ejemplo, para López y Rivas y Gabriel (2005) la afirmación identitaria de los movimientos y sociedades indígenas latinoamericanas que han estudiado es una afirmación de pluralidad y una reivindicación del derecho a la pluriculturalidad; no negaciones del otro, sino negaciones de la negación histórica al ser digno.

La identidad de un pueblo está en permanente construcción y cambia según las circunstancias; no se construye necesariamente por la diferenciación, sino por un proceso complejo de identificación y separación. La función de la identidad es una fuente de creación de sentido del entorno, pero al basar la representación de sí mismo sólo en la oposición, excluyendo las notas comunes e identificando las singularidades, como una voz del pasado que ordena fidelidad a la propia historia y el haber colectivo se transforma en destino, se pierde la capacidad de los pueblos de integrar formas y características culturales que otros pueblos integran de forma diferente, y generan ideologías que defienden el nacionalismo agresivo o defensivo (Marín, 2002; Portal, 1997; Villoro, 1994).

Los procesos de identificación social, según Aguado y Portal (1992), son procesos ideológicos; se realizan en prácticas sociales. Las identificaciones se constituyen en evidencias sociales al ser apropiadas grupalmente y en este proceso se convierten en parte constitutiva de la cultura y la ideología. La evidencia ideológica se plantea como una unidad inseparable en la que entran en juego lo somático y lo cultural, que se nutren de la experiencia inmediata; la transforman en una representación para los individuos de dicha cultura, ya que es útil para la acción sin ser explicativa del fenómeno (Aguado y Portal, 1992; Portal, 1997). La propuesta conceptual y metodológica de Aguado y Portal (1992) caracteriza la identidad como el resultado de experiencias significativas, las que se constituyen en prácticas sociales en las cuales se insertan los sujetos.

Castells (2001) denomina a la sociedad actual como una sociedad red, y la caracteriza por la globalización de las actividades económicas; la organización en redes; la inestabilidad del trabajo y su individualización; los medios de comunicación omnipresentes que crean una cultura de la virtualidad; y los espacios de flujos y tiempos atemporales creados por actividades de las élites gobernantes. Diferencia tres tipos de identidades: legitimadora (desde las instituciones dominantes de la sociedad), de resistencia (quienes tienen posiciones devaluadas o estigmatizadas) y de proyecto (desde los actores que construyen una nueva identidad, redefinen su posición social y buscan transformaciones de la estructura social); es decir, mientras que la identidad legitimadora parece haber entrado en crisis, las identidades de resistencia son las formas actuales de construir identidad y quizá deriven en identidades proyecto. Las identidades se vuelven cruciales en la era de la información; el poder gira en torno a los códigos culturales de la sociedad. Las identidades “construyen intereses, valores y proyectos en torno a la experiencia y se niegan a disolverse, estableciendo una conexión específica entre naturaleza, historia, geografía y cultura” (Castells, 2001: 399). Toda identidad deberá ser analizada en su contexto y sin hacer extrapolaciones.

Así como se hace necesaria una relación con el otro para construir la propia identidad, personal, social o cultural, esto abre la posibilidad de vincularse con otras personas, sociedades y culturas, lo que lleva a construir espacios de relaciones interculturales; de esta manera, a través de la modificación de una identidad de resistencia, que necesariamente han tenido los pueblos indígenas de nuestro país, las transformaciones de los últimos veinte años tienen que ver con lo que Castells propone como identidades proyecto: abrir la posibilidad de pasar de posiciones devaluadas, estigmatizadas y superar las perspectivas de discriminación, a reconstruir nuevas identidades impulsadas desde los mismos actores culturales y, así, generar procesos autonómicos.

La identidad cultural

El concepto de identidad cultural ha ido problematizándose como una visión estática y esencialista, acompañado por un afán de identificar, clasificar y comparar elementos de la cultura. El planteamiento ahora es que se puede decir que no existe una unidad sustantiva de una cultura, sino formal, donde se organizan los diferentes comportamientos individuales dentro de una diversidad, desde diferentes formas.

La identidad cultural significa la ubicación propia y de otros grupos de referencia a una cultura; la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica (Villoro, 1995: 63). La identidad de los pueblos remite a su cultura, “como un sistema de creencias, actitudes, y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él; es un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y en las formas de vida compartidas que se expresan en instituciones, objetos artísticos, saberes transmitidos” (Marín, 2002: 34) y memoria colectiva.

En el caso específico de los pueblos indios de México, Guillermo Bonfil (1990) muestra cómo, a pesar de diferentes intentos históricos por destruir sus culturas, siguen existiendo y solamente son negadas. Estas culturas permean en la cotidianidad de muchos sectores sociales del país, sin reconocer los significados profundos y en procesos históricos de los que asumen una identidad no india, recreadas en los lugares donde persisten los pueblos indígenas de México. Habla, asimismo, de cómo la colonización, la dominación, la atomización que sufrieron los pueblos indígenas fue en detrimento de sus identidades, de tal manera que no pueden entenderse como una diversidad de comunidades locales que formen un pueblo distinto.

La tensión entre modernidad y tradición es un elemento que se coloca en el análisis de la identidad con relación a los pueblos indígenas. Diversos autores, como Geertz (1990) y Giménez (1992), señalan que se oponen como tipos ideales polares, pero que, históricamente, no son del todo incompatibles ni excluyentes. No sólo pueden entremezclarse y coexistir, sino reforzarse con reciprocidad y también pueden servir de instrumento de crítica y reflexión uno del otro. Para Fornet (2004),

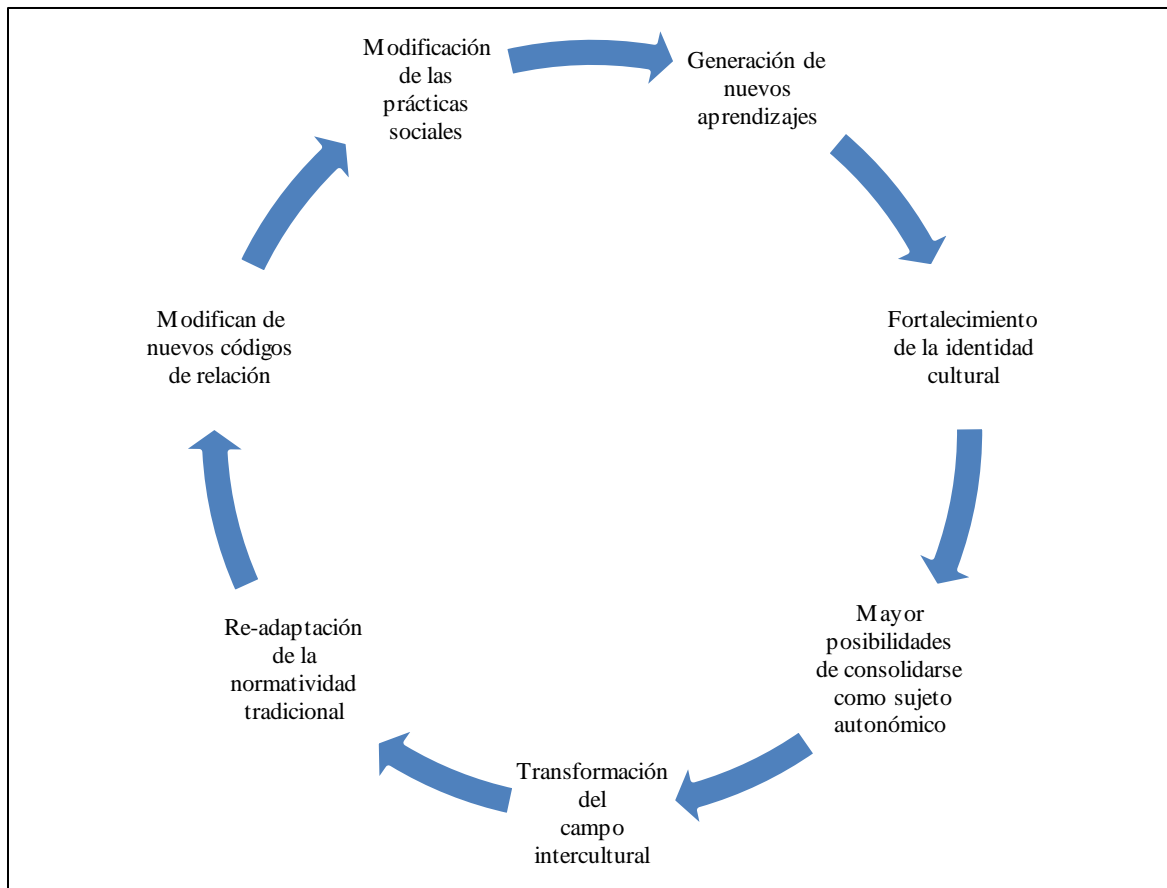
como se mencionó, esta tensión es más entre tradiciones que entre modernidad y tradición.

Una forma específica de la identidad social es fundamentalmente cultural; está basada en significados compartidos; es producida y reproducida mediante la interacción social. De la misma manera que las identidades social y personal, la cultural es siempre producto de procesos dialécticos en los que se observan y delimitan las similitudes y diferencias; es dinámica y en continuo cambio. Las identidades culturales están siempre sometidas al proceso histórico; se modifican de modo constante. Al mismo tiempo, son fenómenos contemporáneos; no son “identidades armónicas” o “equilibradas”.

Cuando las prácticas sociales en una comunidad se modifican en forma consciente, se generan nuevos aprendizajes, que llevan a un fortalecimiento de la identidad cultural y, a su vez, permiten germinar posibilidades de irse constituyendo como un sujeto autónomo. Estos movimientos proporcionan elementos para transformar los modos de relacionarse con los otros y fortalecer el campo intercultural. Al poner en acto estas dinámicas se crea una readaptación de la normativa tradicional que altera los códigos de relación al interior y exterior de la comunidad, y produce nuevas transformaciones de las prácticas sociales.

Reconocer este dinamismo en los procesos realizados en el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi fue fundamental para distinguir la dinámica de construcción del sujeto social, que llevó a cabo a través de prácticas que impactaron en la identidad cultural, el campo intercultural y la construcción de procesos autónomos; fue la identidad cultural la dinamizadora de los procesos.

Figura 5



LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA AUTONOMÍA

Autonomía proviene del griego *auto* que significa “mismo” y *nomos* que denota “norma”. López y Rivas y Gabriel (2005) la interpretan como los arreglos político-legales que conceden a una entidad pública, dentro de un Estado, el derecho de actuar independientemente de la influencia directa del poder político central o nacional. Díaz Polanco (1991: 150) habla de un recurso del que puede valerse una sociedad en su desarrollo concreto para resolver el conflicto étnico-nacional. Lo señala primero como un “dejar hacer”, un permiso “más o menos amplio para que los grupos étnicos se ocupen de sus propios asuntos o que mantengan sus usos y costumbres”.

En seguida, este autor va más allá de esa propuesta y describe la autonomía como un “régimen político-jurídico, acordado y no meramente concedido, que implica la creación de una verdadera colectividad política en el seno de la sociedad nacional” (Díaz-Polanco, 1991: 150). Se trata de un régimen especial que tiene un gobierno propio, escogido por autoridades que son parte de esa colectividad, que ejercen competencias atribuidas en el aspecto legal y tienen facultades mínimas para legislar sobre su vida interna y administrar sus asuntos (Díaz-Polanco, 1991: 152).

Las organizaciones indígenas latinoamericanas han venido impulsando procesos autonómicos que les permiten participar políticamente de manera equivalente a otras instancias de decisión, sin pretender ser independientes del Estado-nación, ni intentar desconocer los marcos jurídicos existentes; lo que buscan, ante todo, es no ser excluidos.

Son diferentes niveles de participación los que han ido construyendo, dependiendo de sus necesidades y posibilidades: desde un mínimo que les permite la manifestación de la opinión propia; un segundo nivel que les dé la oportunidad de

controlar, de modo sustancial, las decisiones que les incumben; y, por último, que puedan contar con el derecho a participar como actores políticos a la par.

López y Rivas y Gabriel (2005) muestran cómo hay una gran diversidad en los diferentes procesos autonómicos, dado que se negocian o consensúan las orientaciones y contenidos políticos al interior de las comunidades. Cada proceso autonómico implica un proceso negociador con el Estado nacional. En todos los casos, los sujetos autonómicos están luchando por el espacio político para desarrollar sus procesos de autonomía al interior de los límites de los estados nacionales.

Tomando como base y recreando algunos planteamientos de Díaz Polanco (1991), se esboza en este texto que el sujeto social formado por una colectividad es quien genera procesos autonómicos, los realiza desde su historia, su cultura, sus búsquedas, sus necesidades y el contexto donde se mueve y relaciona. Eso quiere decir que con sus acciones, procesos, relaciones, posiciones y aprendizajes va dando vida a la construcción de sí como sujeto autonómico, y que en el transcurso de esta construcción hace realidad su propia historia de autonomización a favor de cambiar las formas de ejercer el poder y crear nuevas formas de relación hacia el exterior.

Se genera una dinámica de correspondencia entre el sujeto autonómico y la institución o instituciones con quien alterna; logra en sus relaciones y conquistas un fenómeno de ida y vuelta entre los involucrados: el sujeto y las instituciones que, mediante sus prácticas, interacciones, la profundidad de éstas y las facultades logradas hacia su autogobierno, van forjando interacciones de mayor equidad, dependiendo de la orientación política, la flexibilidad, creatividad y heterogeneidad que se da en las relaciones al exterior, el sistema democrático vigente y la plasticidad de sus actores para aprender y poder establecer relaciones dentro del campo intercultural.

Esta relación de interdependencia permite abrir horizontes interculturales; hace que lo que pudiera ser antagónico, pueda ser aceptado desde una voluntad

de comprensión o por una acción política consciente para entrar en ese lugar de diálogos y prácticas contextualizadas en los que obtienen traducciones y ayudan a abrirse a nuevas formas de relación. Si no es aceptado, se buscarán nuevas formas de encuentro o compatibilidad, mientras exista la voluntad de la comprensión.

Por lo tanto, y estando de acuerdo con lo que plantean López y Rivas y Gabriel (2005), quienes señalan que la autonomía en los pueblos indígenas es un proceso de resistencia, mediante el cual pueblos o etnias soterradas y negadas recuperan o fortalecen su identidad, a través de la reivindicación de su cultura. Complementamos su planteamiento expresando que se logra, además, en procesos de negociación y transformación de relaciones hacia el exterior, en las que ese externo se mueve y transforma también en sus propias relaciones con ese sujeto autónomo en construcción.

Esto nos lleva a establecer vínculo con la interculturalidad y hablar de los espacios “entre medio” que Bhabha (2002) refiere como esas relaciones que se dan entre sujetos de culturas diferentes, donde se construyen nuevas formas de colaboración y cuestionamientos que permiten generar estrategias para la conformación de nuevas identidades. Se trata de diferenciar a personas con distintas historias culturales que pueden coincidir en complejas negociaciones de colaboración y diálogo o también de antagonismo y conflicto, y buscan crear nuevos híbridos culturales, que desafían las expectativas normativas de desarrollo. Estas relaciones interculturales intentan nuevas formas de significar el poder político y se hacen proyecto: “Son los signos de la emergencia de la comunidad vista como proyecto, visto ‘más allá’ de nosotros mismos para reconstruir las condiciones políticas del presente” (Bhabha, 2002: 19).

“Más allá” para Bhabha es un espacio de intervención del aquí y ahora para tocar el porvenir; es una forma de revisar el tiempo; de tocar la propia contemporaneidad cultural, la propia comunidad histórica, y prever el futuro. Significa distancia espacial, marca un avance, promete futuro.

Figura 6



No es posible definir las características que hacen que se constituya un régimen de autonomía. Cada sujeto autónomo, dice Díaz-Polanco (1991: 152), construye sus procesos en correspondencia con su desarrollo y las condiciones particulares que considera. Depende de cuáles son esas cualidades o elementos esenciales para los fines que pretende alcanzar y depende, también, de la política de negociación con los interlocutores y las movilizaciones que se logran con quien se relaciona con el exterior. Los procesos autonómicos se deben observar, entonces, desde la historia y el contexto del sujeto.

“No todo lo que brilla a autogestión es autonomía”, dice Díaz Polanco, refiriéndose al riesgo de “aceptar cualquier sistema de relaciones bajo el vistoso atuendo de la autonomía” (1991: 152). Señala que una clave es la relación entre el sujeto y las instituciones externas, sean éstas de coordinación y no de subordinación de sus colectividades. Es llegar a un equilibrio entre la pluralidad y la unidad de la integración política. Esto hace que se requieran intercambios y acuerdos entre la comunidad que busca la autonomía y las instituciones del Estado-nación, para llegar a una satisfacción de los intereses de las colectividades que se ponen en relación, en el caso de un pueblo indígena, con la colectividad nacional-estatal; en el caso del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, en principio, con las instituciones educativas nacionales y estatales. Los intercambios y acuerdos se muestran de manera analítica en los dos capítulos finales del presente reporte de investigación.

Los procesos autonómicos son transcurso permanentes de negociación y de aprendizaje de largo plazo, en los que la garantía de continuidad y desarrollo es la construcción del sujeto autonómico. La autonomía no se concede; se conquista, adquiere su razón de ser cuando se consolida. Se tiene que construir desde adentro en procesos de autogestión y organización. Tampoco es un proceso lineal; se va realizando con aproximaciones, avances, periodos de latencia y nuevos acercamientos.

Aceptando que no todo lo que brilla a autogestión es autonomía, se agregaría que un proceso autonómico local aporta a la búsqueda de autonomía a nivel macro-. Estos procesos permiten desarrollar y promover formas tradicionales de convivencia política con otros actores. En la medida en que el sujeto autonómico conlleve transformaciones democratizadoras en su interior, el movimiento se fortalece. De igual manera, las transformaciones al interior son paulatinas, no homogéneas y se viven como conquistas.

Las autonomías reafirman las identidades culturales y nacionales; complementariamente coadyuvan a la reforma democrática del Estado. La autonomía crea un grado más alto de participación política dentro de los contextos

nacionales e institucionales y al interior de las comunidades. Se necesita de uno o varios sujetos autonómicos para que se construya la conciencia por la lucha autonómica; se requiere tiempo.

Se precisa, asimismo, la observación y el reconocimiento de otros procesos autonómicos de los diferentes grupos y grupos afines con sus diferentes procesos. Es el estar al tanto de que el proceso autonómico macro-, nacional, está compuesto de muchos microprocesos diversos en diferentes regiones, que impactan, y se relacionan con lo local.

Por lo tanto, la autonomía tendrá que irse construyendo, junto a los sujetos autonómicos, en la lucha por espacios políticos, sociales, económicos y culturales en los ámbitos locales, nacionales e internacionales; en las reformas jurídicas para lograr crear las condiciones, ahora, de un ejercicio autonómico; en la capacidad de adaptar campos de competencia y en la delegación de atribuciones y responsabilidades propios de un régimen de autonomía a las tradiciones y marcos constitucionales, y a las condiciones históricas de nuestros países; en la necesidad de incorporar a los distintos grupos regionales en un proyecto democrático de autonomía (López y Rivas y Gabriel, 2005: 33).

El proceso autonómico implica construcción. La autonomía es un espacio de debate, diálogo y negociación entre el poder constituido y las representaciones políticas de los pueblos. Se da un movimiento de “sujetos víctimas” de la explotación y de las políticas paternalistas o no reconocedoras de la diversidad; se pasa a la conformación del sujeto autónomo, activo, participativo, forjador de sus propias decisiones, y elaborador de sus propias estrategias de lucha por sus derechos.

La autonomía se constituye en la estrategia de articulación de los indígenas a esos procesos. Puede ser ejercida de manera diversa, sin que exista un esquema único para todas las circunstancias. Se presenta como una de las formas del ejercicio del derecho de libre determinación, e implica fundamentalmente el reconocimiento de autogobiernos comunales, municipales, o regionales en el marco del Estado nacional. No envuelve independencia ni soberanía. Se plantea como una

distribución de competencias en los distintos niveles de la organización del gobierno en torno a variadas atribuciones políticas, económicas, sociales y culturales.

INDICADORES PARA LOS TRES EJES

Con este marco de referencia, específicamente los orientadores y los conceptos, se construyó cierto tipo de indicadores cualitativos con la intención de orientar el análisis de los datos desde una estructura que permita un acercamiento tanto a las prácticas como a las interacciones y movimientos del proceso histórico de Tatuutsi.

Figura 7



LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO INTERCULTURAL Y DEL SUJETO AUTONÓMICO EN TATUUTSI

Con estos nuevos elementos se llevó a cabo una identificación de los documentos que, por su contenido, pudieran ser los adecuados para mostrar los procesos de construcción del campo intercultural. A fin de dar cuenta del proceso global de Tatuutsi, se revisaron los 700 documentos que pudieran dar evidencias de las acciones, prácticas y aprendizajes en el transcurso de los quince años, a partir de una línea de tiempo elaborada con los documentos. De los 700 documentos clasificados, se seleccionaron, en un inicio, párrafos de los 23 documentos que había sobre “Evaluación” y de los 84 de “Planeación” para identificar preguntas que

generaban información y reconocer así la vertiente hacia dónde podría dirigirse este ejercicio.

Se decidió analizar principalmente las “Evaluaciones” del primer ciclo escolar 1995-1996 y de los 78 talleres clasificados, los correspondientes al último ciclo escolar estudiado, 2007-2008. Esos registros muestran interacciones, reflexiones, prácticas sociales y aprendizajes, que pueden hacer visibles el contraste entre la etapa inicial y la última estudiada. Se utilizaron, además, otros documentos para complementar testimonios que fortalecieran las evidencias. Por la misma razón, para el segundo y tercer capítulo –proceso y semblanzas de los actores– se incorporaron diversos documentos de utilidad para el objetivo buscado. En el cuadro siguiente se muestran los documentos que sirvieron para construir las argumentaciones que fundamentan esta investigación. Será cuestión de nuevas investigaciones analizar de manera exhaustiva los demás documentos.

Tabla 2

Documentos utilizados en la investigación*

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| 1994 Informes INF 3, 892. 1994 Planeaciones PLA 2, 508. 1994 | 1995 Cartas CAR 11-131. 1995 CAR a la SEJ 1995 CON 2-25. 1995 Informes INF 4-890. 1995 INF 5-527. 1995 Oficios OFI 1-32. 1995 Talleres TAL 40-897. 1995 | 1996 Artículos ART 10, 117. 1996 Entrevistas CHARLA CON ROCÍO 1996 Evaluaciones EVA 2-551. 1996. EVA 3-539. 1996 EVA 4: 537.1996 Informes INF. 8. 82. 1996 INF 11-579. 1996 Planeaciones PLA 16-77. 1996 PLA 11. 104. 1996 Talleres TAL 34-542. 1996 Apuntes APU ANGÉLICA. 1996 | 1997 Apuntes APU 20. 1997 Evaluaciones EVA 6- 538. 1997 EVA 8- 540.1997 Informes INF 12- 787. 1997 INF 13- 60. 1997 INF 13-787. 1997 INF 15-626. 1997 INF 19-692.1997 Planeaciones PLA 21. 1997 Talleres TAL 31-555. 1997 TAL 33-556. 1997 Tesis <u>Von Groll, UNAM. 1997</u> | 1998 Cartas CAR 22-719. 1998 Artículo <u>Corona, 1998</u> Informes INF. 28. 1998 Planeaciones PLA 31-573. 1998 Talleres TAL.35 1998 TAL 39- 546, 1998 |
| 1999 Artículos <u>Corona, 1999</u> <u>Rojas 1999b.58-59</u> Video Robinson. 1999 Informes INF 27 864. 1999 Proyectos PRO.10-88.1999 Talleres TAL 36-60. 1999 Tesis <u>Rojas, CIESAS. 1999a</u> <u>Bilow, Florida1999</u> | 2000 Informes INF 32, 868, 2000 INF 37, 828, 2000 Presupuestos Pre 3, 86. 2000 Tesis <u>Tesis Brenda, 2000</u> | 2001 Evaluaciones <u>Corona 2001</u> Informes <u>INF.32- 64, 2001</u> Talleres TAL. 37-64. 2001 | 2002 Artículo <u>De Aguinaga, 2002</u> Libros <u>Corona, 2002b</u> <u>.Martínez y Corona 2002^a</u> Informes INF. 77,2004 Planeaciones PLA 43: 2002 PLA.45, 2002 | 2003 Talleres TAL 1081, 2003 TAL 1085, 2003 Planeaciones PLA 50 1062, 2003 Relatorías REL. 3, 810. 2003 REL. 4, 813. 2003 |
| 2004 Artículo <u>Street, 2004</u> Informes INF. 77,2004 Proyectos PRO Ashoka 2004 Talleres TAL 786, 2004 TAL 1079, 2004 TAL 1080, 2004 TAL 1082, 2004 TAL 1083, 2004 TAL 1084, 2004 TAL 1085, 2004 TAL 1086, 2004 | 2005 Entrevistas <u>Entrevistas y grupo focal, 2005.</u> Tesis <u>Tesis Kreisel y Saldaña. 2005</u> | 2007 Libros <u>Corona, 2007</u> Talleres <u>TAL a pla1088, 2007</u> <u>TAL b pla1088, 2007</u> Tesis <u>Rokseth, Oslo 2007</u> | 2008 Evaluaciones <u>Corona, 2008</u> Talleres <u>TAL. Enrique Peck, 2008</u> <u>TAL c pla2008</u> Artículo <u>ART Petersen, Público, 2008</u> | 2009 <u>Correo de Maike, 2009</u> |

*Los documentos subrayados se encuentran en las referencias de Tatuutsi.

Desde las preguntas iniciales de la investigación se plantearon subpreguntas para orientar este trabajo: ¿qué elementos de autonomía se mostraban en esta primera etapa? ¿En cuáles interacciones entre los actores aparecían indicios de la construcción del campo intercultural? ¿Hubo prácticas, discursos o interacciones que señalaban la búsqueda de fortalecer la identidad cultural?

Los registros sobre evaluación, y sólo los que correspondían al primer año de Tatuutsi, fueron seleccionados porque su función señala una valoración; eso que se estima o aprecia para ser observado desde quien evalúa. En este caso, las evaluaciones fueron de los asesores que evaluaron con frecuencia a los maestros y de los maestros que evaluaron como una acción de autoridad a los asesores; los maestros, los asesores, sus acciones, sus aprendizajes y relaciones fueron el objeto de la evaluación. Develar las relaciones establecidas en el primer año de funcionamiento de Tatuutsi Maxakwaxi, a través de las valoraciones que los actores construían para sus interlocutores, fue la intención que marcó la decisión de preferir las evaluaciones.

Los talleres del último año estudiado de Tatuutsi fueron elegidos por su contenido, ya que su objetivo era analizar y construir estrategias para la realización de un proyecto orientado a la elaboración de un plan de estudios propio y uno sobre educación para el trabajo, efectuados en 2007 y principios de 2008, respectivamente. En el transcurso de los talleres fueron los maestros quienes llevaron la discusión y llegaban a conclusiones. Fue la estructura de los talleres la que permitió tomar un camino de reflexión sobre los temas planteados. Los asesores externos participaron con atención, y dieron lugar a la reflexión del grupo de maestros. Sus colaboraciones fueron para complementar ideas, y sirvieron como propiciadoras de la reunión y la reflexión, disparadores del trabajo.

Las preguntas con las que se partió para hacer el análisis de las interacciones a través de los registros fueron: ¿en dónde están ahora?, ¿qué han logrado desde sus acciones respecto a las construcciones de identidad cultural, sujeto autónomo y campo intercultural?, ¿qué indicadores pueden decirnos si hay tal interculturalidad, autonomía e identidad, y de qué índole?, ¿cuál es la naturaleza de

cada una de ellas?, y ¿cómo se mueven las visiones en Tatuutsi? Este análisis se hizo para lograr un nuevo acercamiento, que mostrara desde las prácticas sociales cómo se conformaron pautas de comportamiento en el campo intercultural de Tatuutsi Maxakwaxi, lo que después se concebirán como “acuerdos” y “entendimientos” interculturales y autonómicos.

Fue así que se relejeron y seleccionaron textos de las evaluaciones del primer ciclo escolar y de los talleres del último ciclo estudiado, y se inició el trabajo de análisis con un primer acercamiento explicativo, con preguntas e interpretaciones iniciales. La intención de este ejercicio fue para tratar de develar lo que se podía encontrar de importancia para el tema; la razón de su trascendencia; describir los actores, el entorno, y las interacciones que se captan; exponer razones que muestren el porqué de esos discursos; y generar una explicación cercana a los documentos para contextualizar un acercamiento inicial a los datos con algunas interpretaciones y preguntas. Se utilizó una tabla de tres columnas para vaciar y examinar dichos documentos:

| Dato | Explicación cercana a los datos, un acercamiento previo | Observaciones y preguntas |
|------|--|---------------------------|
|------|--|---------------------------|

Con este nuevo acercamiento analítico, se reconocieron nuevas preguntas que apuntaron a la construcción de categorías y subcategorías que surgían desde los datos mismos, con las cuales se llevó a cabo un segundo nivel de análisis que condujo a la construcción de hallazgos y planteamientos para categorías científicas.

La distribución de categorías y subcategorías a partir de los datos de 1995 se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

| Visión del Otro | | | Visión del trabajo | | | Apropiación de la escuela | |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|--|---------------------------------|--|---|------------------------------------|
| Del maestro al asesor disciplinar | Del maestro al asesor del equipo | Del maestro al coordinador de campo | Criterios para evaluar de los maestros | Qué necesitan del apoyo externo | Desde el maestro para aprender a ser y hacerse maestros | Cómo apropian la escuela. En qué aspectos | En qué se nota su poder |
| Del asesor disciplinar al maestro | Del asesor del equipo al maestro | Del coordinador de campo al maestro | Criterios para evaluar de los asesores | Qué creen necesario apoyar | Desde el asesor externo para el maestro que va aprendiendo | Qué cuidan | Cuál es su gobierno |
| De los maestros al equipo externo | Qué cree el maestro que se espera de él | | | | | Cómo llevan a cabo su responsabilidad. De qué se sienten responsables | A cuáles dificultades se enfrentan |
| Del equipo externo a los maestros | Qué cree el externo que se espera de él | | | | | De quiénes dependen. A quiénes dan cuenta. Cómo lo hacen | Cómo las resuelven |

Tabla 4

Categorías y subcategorías con base en los datos de 2007

| Visión del Otro | | | Visión del trabajo | | | Apropiación de la escuela | |
|--|--|---|-----------------------------------|---|--------------------------------|---|------------------------------------|
| Cómo se relacionan al exterior | Cómo se ven ellos con relación al exterior | Cómo se relacionan entre ellos | Cuál es la pedagogía que utilizan | Qué necesitan del apoyo externo | Cómo se saben maestros | Cómo apropian la escuela. En qué aspectos | En qué se nota su poder |
| Cómo se relacionan con los asesores externos | Qué valoran del exterior | Qué creen los maestros que se espera de ellos | Cuál es la visión de la escuela | Qué creen necesario apoyar a la comunidad | Cuáles aprendizajes han tenido | Qué cuidan | Cuál es su gobierno |
| Cómo se relacionan con otras comunidades | Qué rechazan del exterior | Quién o quiénes esperan de ellos | Cuál es la visión de su trabajo | Qué deben enseñar | | Cómo llevan a cabo su responsabilidad. De qué se sienten responsables | A cuáles dificultades se enfrentan |
| | | | Cuál es la visión de la educación | Cómo lo hacen | | De quienes dependen. A quiénes dan cuenta. Cómo lo hacen | Cómo las resuelven |

Con esta nueva afinación de la mirada se regresó a los textos y con ellos se hizo un siguiente análisis interpretativo cercano a los datos, a fin de elaborar una *teorización* inicial desde las subcategorías. Para ello se elaboró una segunda tabla para llevar a cabo un siguiente nivel de análisis; son los registros en un intento de rescatar las categorías y subcategorías con algunas explicaciones y la interpretación cercana a los datos y poder hacer los textos etnográficos.

| Datos | Categorías y subcategorías, explicaciones | Interpretación cercana a los datos |
|-------|---|------------------------------------|
|-------|---|------------------------------------|

Al analizar los dos periodos se generó un contraste de los resultados para identificar, diferenciar y resaltar los movimientos y aprendizajes en el lapso de trece años de trabajo de Tatuutsi Maxakwaxi. Los hallazgos fueron confrontados con el

esquema analítico, para verificarlo y transformarlo. Además, en cada periodo surgieron claves para mostrar acuerdos y entendimientos o pautas de comportamientos que caracterizaron cada etapa que corresponde a la conformación de Tatuutsi Maxakwaxi como un sujeto social.

Para hacer un análisis relacional sobre los dos periodos, se elaboró un esquema que aportara a los ejes de investigación y pudiera dialogarse con las categorías desde los datos y las teorías en tres conceptos centrales que ayudaran a leer la información y cruzarla con mayor precisión. Se observó, a partir de los datos, la dinámica entre las categorías y cómo contribuían a las diferentes categorías para lograr esa dinámica descrita desde antes. Además, la creación de la educación autonómica es algo que surge desde los datos con una potencia que se mostrará en la siguiente etapa de análisis.

Tabla 5

Esquema para observar los periodos analizados de Tatuutsi Maxakwaxi

| Categorías teóricas | Categorías desde los datos | Conceptos centrales de relación en movimiento | Categorías y subcategorías desde los datos de evaluaciones 1995 | Categorías y subcategorías desde los datos de talleres 2007 |
|---|--|--|--|--|
| Fortalecimiento de identidad cultural y campo intercultural | Diferentes formas de relaciones, "correspondencia relacional". | Relaciones identidad e interculturalidad | Visión del Otro Del maestro al asesor disciplinar Del asesor disciplinar al maestro De los maestros al equipo externo Del equipo externo a los maestros Del maestro al asesor del equipo Del asesor del equipo al maestro Qué cree el maestro que se espera de él Qué cree el externo que se espera de él Del maestro al coordinador de campo Del coordinador de campo al maestro | Visión del Otro Cómo se relacionan al exterior Cómo se relacionan con los asesores externos Cómo se relacionan con otras comunidades Cómo se ven ellos con relación al exterior Qué valoran del exterior Qué rechazan del exterior Qué creen los maestros que se espera de ellos Quién o quiénes esperan de ellos Qué piensan de su cultura Cómo se relacionan entre ellos Cómo perciben lo propio |

* Los colores en el esquema muestran las relaciones entre las subcategorías de los dos periodos.

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>Educación autónomica*</p> <p>*Es el concepto que surgió desde los datos y se construyó a partir de la observación de la práctica a través de esta investigación</p> | <p>Aprender y enseñar una educación propia</p> | <p>Aprendizajes / educación</p> | <p>Visión del trabajo</p> <p>Criterios de los maestros para evaluar a los asesores</p> <p>Criterios de los asesores para evaluar a los maestros</p> <p>Qué necesitan del apoyo externo</p> <p>Cómo educan los coordinadores y asesores</p> <p>Cómo educan los maestros</p> <p>Desde el maestro para aprender a ser y hacerse maestros</p> <p>Desde el asesor externo para el maestro que va aprendiendo</p> | <p>Visión del trabajo</p> <p>Cuál es la pedagogía que utilizan</p> <p>Cual es la visión de la escuela</p> <p>Cual es la visión de su trabajo</p> <p>Cual es la visión de la educación</p> <p>Qué necesitan del apoyo externo</p> <p>Qué creen necesario apoyar a la comunidad</p> <p>Qué deben aprender</p> <p>Qué deben enseñar</p> <p>Cómo se saben maestros</p> <p>Cuáles aprendizajes han tenido</p> |
| <p>Construcción de sujeto autónomico</p> | <p>Apropiación de la escuela y poderes construidos</p> | <p>Apropiación / identidad/ poder/ autonomía</p> | <p>Apropiación de la escuela</p> <p>Cómo apropian la escuela.</p> <p>En qué aspectos</p> <p>Qué cuidan</p> <p>Cómo llevan a cabo su responsabilidad. De qué se sienten responsables</p> <p>De quiénes dependen. A quiénes dan cuenta. Cómo lo hacen</p> <p>En qué se nota su poder</p> <p>Cuáles su gobierno</p> <p>A cuáles dificultades se enfrentan</p> <p>Cómo las resuelven</p> | <p>Apropiación de la escuela</p> <p>Cómo apropian la escuela.</p> <p>En qué aspectos</p> <p>Qué cuidan</p> <p>Cómo llevan a cabo su responsabilidad. De qué se sienten responsables</p> <p>De quiénes dependen. A quiénes dan cuenta. Cómo lo hacen</p> <p>En qué se nota su poder</p> <p>Cuál es su gobierno</p> <p>A cuáles dificultades se enfrentan</p> <p>Cómo las resuelven</p> |

En el proceso de la investigación las etapas se determinaron en función de entender el objeto de estudio; se conformaron por los insumos en torno a la naturaleza del objeto de estudio. Como se ha señalado, se inició por entender la construcción del campo intercultural de Tatuutsi Maxakwaxi, y desde ahí surgieron nuevos conceptos relacionados, como la construcción social de la autonomía, que apareció con mayor fuerza en el último ciclo escolar estudiado; la aparición del sujeto social intercultural y autónomo; la construcción de una educación autónomica; y el fortalecimiento de la identidad cultural. Nuevas preguntas surgieron: ¿es Tatuutsi un sujeto intercultural autónomico?, ¿cuándo y cómo se

hace intercultural?, ¿cuándo autonómico?, y ¿deja de hacerse intercultural cuando se hace autonómico?

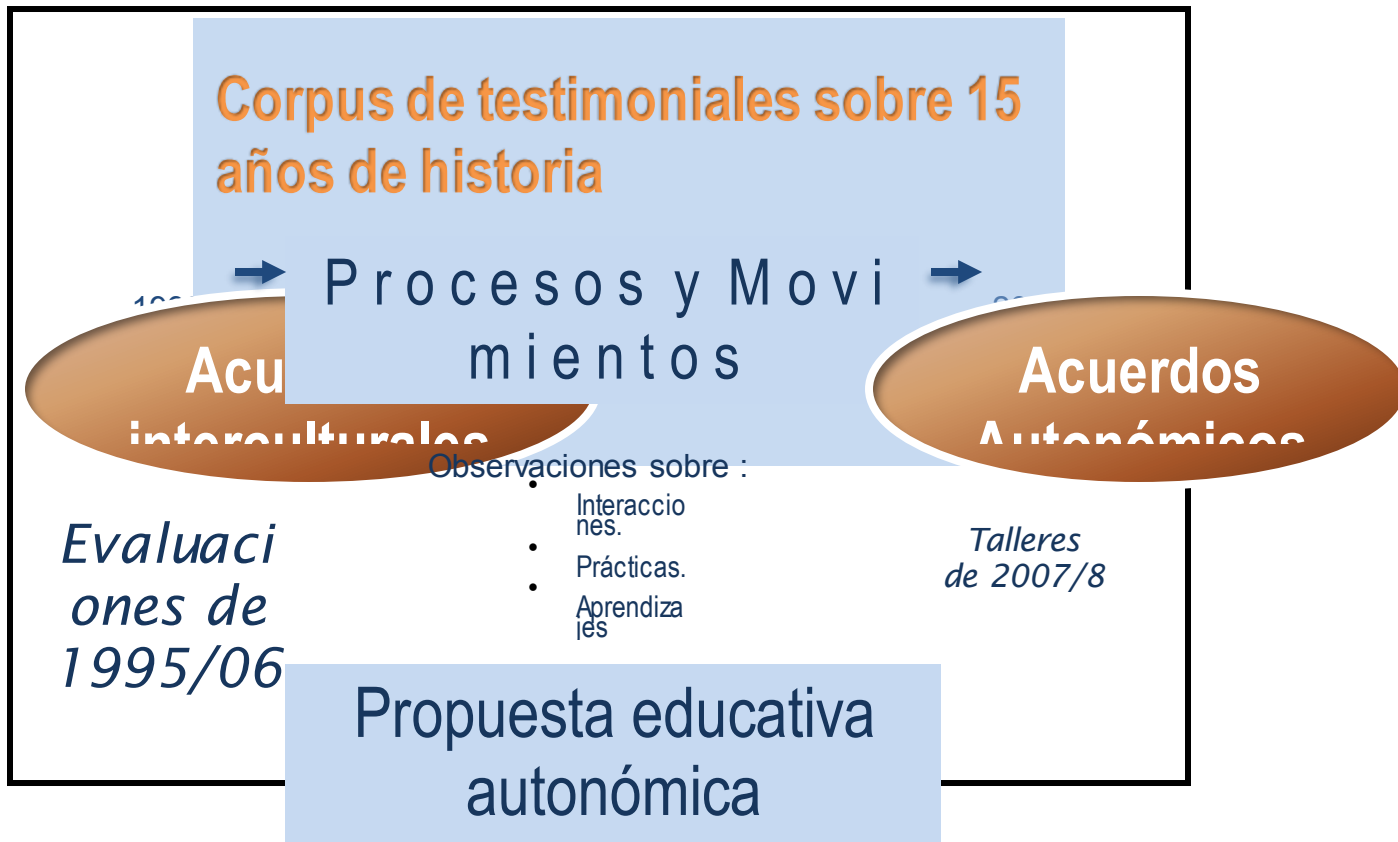
La revisión del proceso histórico se efectuó con base en una periodización de las etapas de Tatuutsi Maxakwaxi para mostrar el camino de hacerse intercultural y autonómico; cómo se construyó una educación autonómica en Tatuutsi; y cómo este proceso guardó relación con los diferentes ejes estudiados en esta investigación: la construcción de un campo intercultural; la construcción de un campo autonómico; y el fortalecimiento de la identidad cultural, para de ahí llegar a conclusiones. Con el propósito de dar cuenta de cada uno de esos procesos, se regresó a los esquemas y se generaron patrones de racionalidades desde lo que se produjo en cada etapa y en el proceso, así como textos etnográficos que permitieran mostrar las voces de los actores involucrados y semblanzas pedagógicas de ellos, con la intención de mostrar las comprensiones personales de los protagonistas desde la observación y experiencia de quince años de la coordinadora general del proyecto.

CONCLUSIONES

El último proceso de abstracción requerido fue para concluir la investigación; se llevó a cabo colocando en el centro la propuesta de educación autonómica, el proceso de su construcción, desde su contexto, con los actores y los acuerdos realizados. A esto se añadió una nueva lectura que mostrara las lógicas y dinámicas del proceso de creación de la propuesta educativa. Este nuevo análisis dio pie a resituar y reformular los conceptos útiles para constituir una educación autonómica y concretar la propuesta educativa misma.

Como se expone, el método para aprehender el objeto de estudio no fue concebido mediante un trabajo de campo, ni una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas de los momentos empíricos. Como ya se contaba con la experiencia directa de la investigadora durante los quince años de trabajo en Tatuutsi Maxakwaxi, se buscó configurar un esquema en movimiento espiral que volvía sobre sí mismo en un ir y venir de las comprensiones teóricas a las empíricas, apoyadas en la memoria de quien elaboró el trabajo como responsable del proyecto. Las interpretaciones tuvieron como base procesos de comprensión, al integrar, reconstruir y presentar los datos de la documentación histórica acumulada por la investigadora, de tal manera que dieran sentido en construcciones interpretativas y éstas, a su vez, en procesos de constante complejidad progresiva para generar nuevas significaciones y marcos de organización conceptual. La intención fue dar sentido a las manifestaciones que surgían de la historia documental de Tatuutsi Maxakwaxi, y diferenciar procesos y niveles desde los discursos en acciones sucesivas de abstracción para lograr una construcción teórica de lo que se constituyó como sujeto social, el centro educativo, y cómo desde ese proceso se logró vislumbrar una teoría de la educación autonómica. Con el proceso descrito y los elementos señalados, el diseño de la investigación fue este:

Figura 8



CAPÍTULO II

El contexto y los actores: dinámicas formativas e interactivas

En este capítulo se presentan elementos del contexto que describen el entorno donde está asentado Tatuutsi Maxakwaxi, es decir, las condiciones de esa realidad. Asimismo, se exponen los actores que participaron en los ciclos escolares que son parte del análisis de esta investigación en el primer ciclo escolar (1995-1996) y en el último año analizado (2007-2008). Esto se lleva a cabo a través de semblanzas pedagógicas con las propias voces de los actores y basadas en la experiencia de interacción de muchos años de la coordinadora general con ellos. La intención es mostrar algunas características personales de cada uno de ellos, las dinámicas formativas y modos de incluirse en el trabajo para Tatuutsi Maxakwaxi.

EL CONTEXTO: LOS WIXÁRITARI Y SU TERRITORIO

Los huicholes o *wixáritari*, como ellos se denominan, en plural, son uno de los 56 pueblos indios de México. Forman parte, según Liffman, Vázquez y Macías (1994), de una comunidad histórica y cultural que ha existido desde hace alrededor de mil años. Viven en la Sierra Madre Occidental en la zona denominada Sierra de los Huicholes:

La palabra *wixárika* es sagrada. Este nombre nos lo dieron los *kaka+yari*, dijeron que así nos llamarían. Mi papá dice que hasta hoy somos sagrados porque conservamos nuestro nombre y toda la tradición. También los *wixáritari* reciben el nombre de *tewi* o *teiteri*, que significa gente (Corona, 2007: 65).

Su territorio abarca predominantemente el municipio de Mezquitic, además del de Bolaños en el norte de Jalisco; en Nayarit, la Yesca y el Nayar, y una pequeña parte de los estados de Durango y Zacatecas. La superficie del territorio *wixárika* se constituye de extensos bloques montañosos con mesetas y altiplanos, altas montañas y profundas barracas. Se pueden encontrar bosques de pino y encino en la zonas montañosas; bosques tropicales caducifolio y matorral en las vertientes de las montañas y valles profundos; y pastizales en las áreas llanas de las mesetas y altiplanos; es así que los paisajes del territorio *wixárika* son diversos y el acceso a las comunidades es difícil.

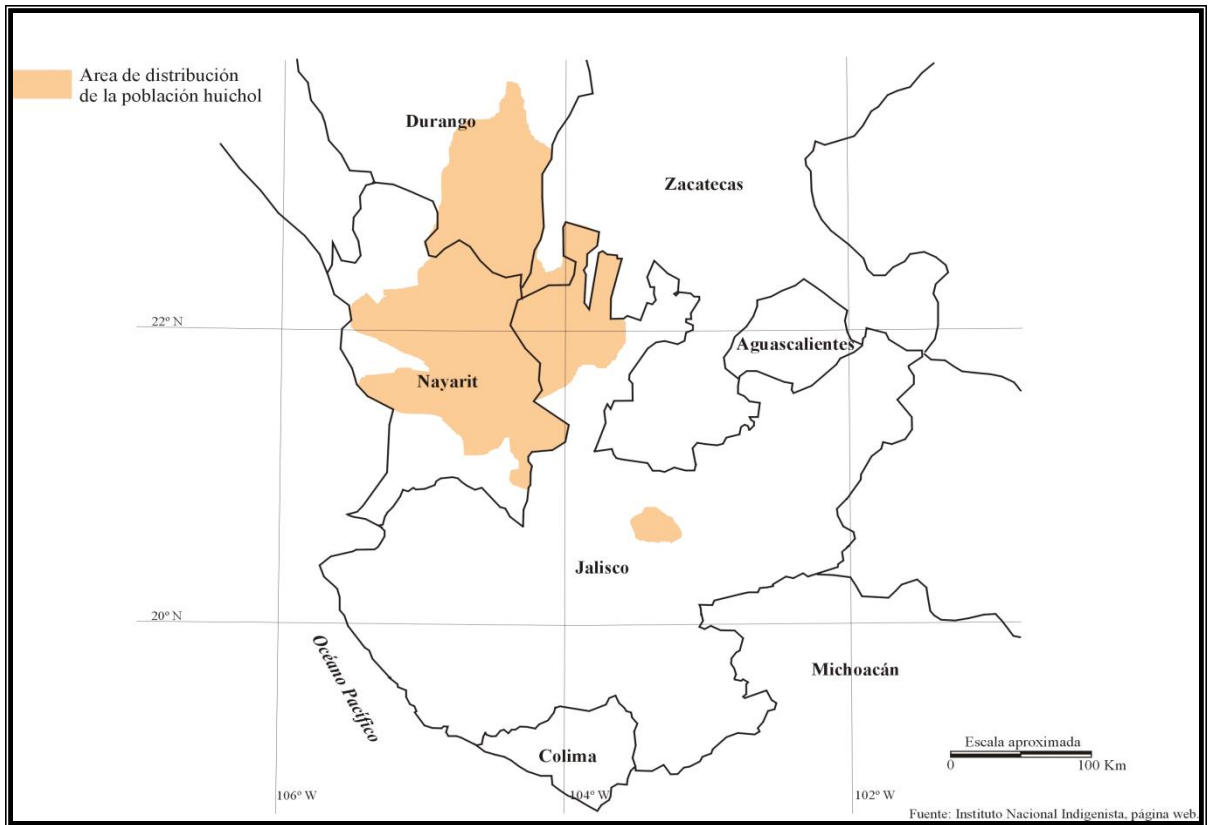
Este pueblo posee dentro de su territorio una reserva forestal importante de 14,000 hectáreas (Battaglia, Buenrostro y Villa, 1999). Sin embargo, su bosque pelagra continuamente debido a la acción de compañías madereras. Ha existido una larga lucha y acciones de resistencia del pueblo *wixárika* por cuidar su territorio y recuperar partes de lo que todavía está en conflicto. Es un problema que se remonta a la llegada de los conquistadores:

Para el *wixárika* antiguo lo que sí existe es *Takiekari m+tama*. *Takiekari* es donde vive y lo protege la tierra, donde le permite ser lo que es, *wixárika*, por mucho tiempo. De ella come y allí vive libremente. Por lo tanto, le tiene respeto a la tierra, le hace tributos, le pide permiso

para sembrar y hacer *coamilia*. *Tatei Yurienaka*, la tierra nuestra madre es muy importante (Corona, 2007: 63).

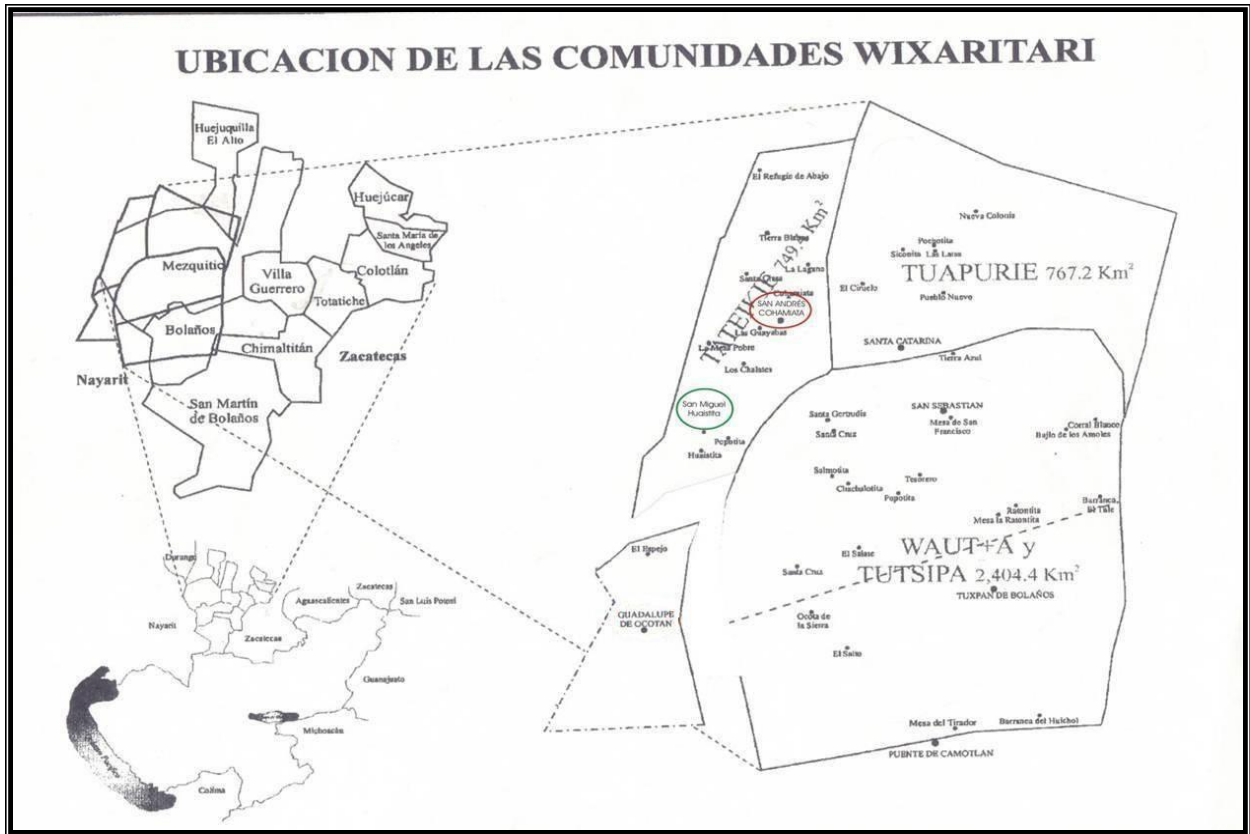
El territorio es el espacio sagrado que posibilita la prolongación de la vida y la cultura del pueblo; por lo tanto, el cuidado y la preservación de su territorio es una de las acciones políticas que mueven con fuerza al pueblo wixárika. De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda realizado en el 2000 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población hablante de lengua indígena en los municipios identificados con población wixárika asciende a 18,432. Sin embargo, los hablantes de lengua wixárika reportados en los Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México 2003, efectuados por el Instituto Nacional Indígena (INI) y el Consejo Nacional de Población (Conapo), reportan a 21,416 habitantes en dichos municipios.

Mapa 1



La población wixárika en Jalisco se organiza en tres grandes comunidades, en las cuales se encuentran los gobiernos tradicionales: *Waut+a* San Sebastián Teponahuaxtlán con *Tutsipa* Tuxpan de Bolaños, que ahora es un anexo; *Tuapurie* Santa Catarina Cuexcomatitlán y *Tateikie* San Andrés Cohamiata (ver mapas 1 y 2).

Mapa 2



Las vías de comunicación son principalmente brechas y una carretera que da acceso a otras localidades de Jalisco. Para llegar a la comunidad de San Miguel Huaixtita se requiere cerca de ocho a doce horas por tierra desde la capital del estado. Existe un servicio de avionetas, pero es un medio caro que no está al alcance de toda la población. La dificultad en el acceso y el aislamiento hace que esta zona esté clasificada por el Conapo con el mayor grado de marginación en la entidad y en el lugar 80 en el ámbito nacional. La utilización de teléfonos celulares es muy común.

Actividades económicas

La principal actividad “productiva” de los wixáritari es la agricultura para el autoconsumo. Más que una actividad productiva, son prácticas sagradas las que están en el centro de su producción y tienen que ver con su subsistencia y la

prolongación de su cultura. La forma de entenderse en el mundo tiene que ver con el cuidado de sus relaciones con el entorno, donde el cuidado del maíz es fundamental.

Cada año, muchos wixáritari migran a las costas de Nayarit o a los campos del estado de Zacatecas a trabajar temporalmente en las cosechas de las plantaciones de esas zonas. Otros venden sus artesanías en diferentes ciudades, como Guadalajara, Tepic y Puerto Vallarta, e incluso en Estados Unidos. En años recientes, la migración de la población wixárika que busca trabajo en Guadalajara, es de tal magnitud que se encuentra, en Zapopan, la misma cantidad de wixáritari que en el municipio de Mezquitic. Existe producción de ganado como una actividad que proporciona recursos y que, además, es importante para sus ceremonias, puesto que ofrendan reses, chivos o borregos en ciertos rituales comunitarios y de beneficio personal.

El comercio en la zona se ha vuelto una actividad trascendental; hay quienes han puesto pequeñas tiendas en sus casas, donde venden artículos como abarrotes, papelería, mercería, farmacia, cervezas y alcohol. Hay algunas personas que cuentan con empleos como artesanos, o en puestos gubernamentales.

Otras vías de acceso a aportes económicos externos son el programa de Oportunidades, las becas que brinda la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y los recursos que se otorgan por medio de los Fondos Regionales del CDI.

La cultura wixárika

El idioma de este pueblo es el *wixárika*, perteneciente a la familia lingüística utoazteca. Los wixáritari son uno de los pueblos indígenas del país con mayor porcentaje de monolingüismo: 25 por ciento de la población habla únicamente su lengua. Su religión es la *wixárika*, cuya base radica en la naturaleza y los seres que habitan en su entorno. Con algunos de ellos se establecen relaciones de parentesco, como *Tatewari*, que significa “nuestro abuelo”, para referirse al “fuego”; *Takutsi Nakawe*, “Nuestra madre”, que es la Tierra.

El mundo wixárika tiene cinco lugares sagrados, aunque cuatro estén fuera de su territorio actual. Las deidades y rituales deben cuidarse para proteger y

mantener un equilibrio que les permita conservar su salud física, espiritual y social. Estos lugares marcan la zona donde ellos delimitan sus espacios de intervención que, a su vez, son cinco puntos cardinales en su cosmovisión: *Haramara*, que está al oriente, en San Blas, Nayarit; al poniente está *Wirikuta*, ubicado en el desierto en San Luis Potosí; al norte, *Hauxamanaka*, en Durango; *Xapawiyeme* en el lago de Chapala; y *Teakata* en el centro de la región wixárika.

También aquí está lo mío, aquí tiró la sangre mi madre al nacer yo, también aquí está mi ombligo, es por eso que aquí vivo, aquí me quedaré y aquí moriré; aquí es mi casa, aquí están los lugares sagrados, el bosque y el agua que yo cuido, como herencia de los *Kaka+yari* (Corona, 2007: 65).

Los wixáritari hacen una variedad de rituales, peregrinaciones, ofrendas a los lugares sagrados, sacrificios, y cacerías del venado cola blanca. En la concepción wixárika la vida espiritual, la comunitaria, la productiva y el cuidado del entorno están imbricados. Esto hace que el cumplimiento de todos los rituales y tradiciones sea complejo y para muchos wixáritari excesivo. Cada vez hay más dificultad para cumplir con los requerimientos que la tradición demanda.

Organización sociopolítica

La organización social tiene cinco niveles (Liffman *et al.*, 1994; Rojas, 1999b) que mantienen lazos religiosos, políticos, económicos y de parentesco:

- El primero corresponde a los grupos familiares organizados en torno a un patio llamado *Takua* o un adoratorio.
- El segundo nivel son las rancherías formadas por estos grupos familiares.
- El tercero corresponde al conjunto de rancherías, que tienen una estructura política interna de rancherías satélites en torno a cabeceras. Es el caso que nos ocupa, San Miguel Huaixtita, en donde se encuentra asentado el Centro Educativo *Tatuutsi Maxakwaxi*.
- En el cuarto nivel están las grandes comunidades ya mencionadas: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatitán y San Sebastián Teponahuatlán, con Tuxpan de Bolaños como anexo en Jalisco y Guadalupe Ocotán en Nayarit.

- La conjunción de esas comunidades es lo que corresponde a la comunidad indígena wixárika y es el quinto nivel que Liffman propone (Rojas, 1999: 66).

Battaglia *et al.* (1999) y Liffman *et al.* (1994) hablan de cuatro criterios para identificarse como miembros de este pueblo indígena:

- Son familias extensas wixárika que tienen como herencia el derecho a sembrar variedades tradicionales de maíz en coamil de tumba, roza y quema, ubicados en territorios que pertenecen desde muchas generaciones a los linajes.
- Pertenecen a un *Tukipa* o centro ceremonial para el cumplimiento de trabajos comunales organizados por los comisarios o de cargos como jicareros, y participar en actividades rituales, como la caza de venado y la organización de ceremonias.
- Su pertenencia a la comunidad se da a partir del estatus de comunero reconocido por la comunidad, cuando ésta se reúne en asambleas y cobra cuotas anuales; y por su aceptación a cargos en la jerarquía civil-religiosa para la realización de ceremonias comunales.
- Pertenecen a un pueblo que tiene su propia cosmovisión, su entramado de mitos, historias y saberes tradicionales, que incluso evoluciona a través de nuevos discursos nacionales e internacionales sobre la indigenidad (Battaglia *et al.*, 1999: 5).

Las autoridades

Las autoridades tradicionales que integran el consejo de ancianos son los *Kawiteurtsixi*, los que saben el camino. Son ancianos destacados entre los adultos mayores, especialistas en la tradición oral de la historia sagrada, cabezas de los clanes y los chamanes: *Maraakate*, quienes, a través de sueños, consultan a los antepasados para restablecer la salud de una persona o una situación social; también han pasado por muchas responsabilidades comunitarias —un *Kawiteru* puede ser al mismo tiempo *Maraakate*—. Ellos eligen anualmente, por medio de

sueños, a las autoridades del ámbito religioso *Its+kate*, consideradas también tradicionales, que fueron introducidas durante la colonia.

Cada gran comunidad tiene un gobernador *Tatuwani*, un segundo gobernador, un alguacil, un tesorero, un comisario, un secretario y *topiles* en cada uno de los puestos. Su función es estar al tanto de los asuntos comunitarios y mediar ante ellos para resolverlos. Los *topiles* cumplen los encargos de las autoridades, como mensajeros y cuidadores del orden. Todas estas autoridades tienen varas de mando cuyo poder emana de *Tawexik+a*, el padre Sol.

Con la reforma agraria, derivada de la revolución, se introdujeron otras estructuras de autoridad al interior de las comunidades wixáritari que son consideradas como autoridades civiles. Éstas son quienes tienen el contacto necesario con el Estado y la sociedad mayoritaria; se encargan de resolver los conflictos relacionados con la territorialidad. Esta estructura organizativa se compone de comisariado de bienes comunales, un secretario y un consejo de vigilancia, cada uno con su suplente, cuya máxima autoridad es la asamblea de comuneros. Existen otras autoridades nombradas por el municipio, propuestas por las localidades que forman las agencias, las cuales se colocan en la estructura interna de las cabeceras. Éstas son: agentes, tesoreros, secretarios municipales y sus suplentes.

La vía para alcanzar el poder tradicional se basa en un escalafón social de méritos, como ayunos, penitencias y rectitud en las conductas de acuerdo con lo considerado como apropiado socialmente. En cambio, el camino para acceder a un cargo civil se basa sobre todo en los conocimientos acerca de la sociedad mayoritaria. De esta manera, los cargos civiles han ido quedando cada vez más en manos de personas más jóvenes, quienes han tenido preparación escolar y una participación política y social en diferentes cargos. En la última selección de autoridades agrarias en San Andrés Cohamiata se modificó la toma de poder. Seleccionaron a jóvenes con conocimiento de la tradición, que han pasado por cargos religiosos y que, al mismo tiempo, tienen conocimientos no tradicionales.

En 1991 se creó la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas del Estado de Jalisco (UCIHJ), organismo constituido para canalizar los programas del Instituto

Nacional Indigenista (INI) y del Programa Nacional de Solidaridad. Fue en los inicios de la UCIHJ cuando se hicieron notar y se formaron los primeros líderes políticos con impacto hacia el interior. Cohesionaron las grandes comunidades que estaban divididas por problemas de colindancias. Actualmente, la UCIHJ ha desaparecido por intervención de la CDI, que se propuso desarticularla, dado el impacto y potencial de gestión que lograron esos primeros líderes.

Las personas que ocupan cualquier responsabilidad de representación de la comunidad, tanto religiosa como civil, se conciben como portadoras de un “cargo”. El tener un “cargo” implica un compromiso social muy fuerte. De cierto modo, la comunidad está siempre evaluando el desempeño de estas personas. Los cargos constituyen también una forma de hacer participar a los comuneros en la vida de la colectividad. Esta responsabilidad es difícil, sobre todo los “cargos civiles”, por su implicación económica; por ello, los elegidos como autoridades no siempre desean tener el “cargo”.

Los cargos de Tatuutsi Maxakwaxi

En Tatuutsi Maxakwaxi laboran actualmente nueve *te+kitamete* o maestros y un director (ocho hombres y dos mujeres), elegidos por la comunidad en asamblea, con base en su experiencia educativa y actividades prácticas. Ellos tienen el “cargo” de ser maestros de Tatuutsi. De los diez profesores actuales, cuatro son fundadores de la escuela y tres son ex alumnos de Tatuutsi. Existe una gran cantidad de personas que han fungido como asesores externos para la formación de los maestros. El número de alumnos ha ido en aumento hasta el surgimiento de las telesecundarias en la región. De 30 alumnos que iniciaron en Tatuutsi se llegó a tener hasta 150 en el ciclo escolar 2008-2009. Hay 107 alumnos que han egresado. En este ciclo escolar saldrá la undécima generación. En esta obra se irá describiendo a cada uno de los actores con mayor precisión.

La escuela cuenta con cuatro aulas para clases, además de dos improvisadas como cocina y comedor. Hay un aula de panadería y una de carpintería; una para el cuidado y la cría de conejos, la biblioteca y el salón de cómputo, que han sido separados por un muro; una pequeña dirección; dos

bodegas para material didáctico; para albergar los talleres hay un pequeño espacio para la tienda cooperativa y una bodega para los alimentos frescos de la cocina, aportados por la Comisión de Derechos Indígenas. Se cuenta con instalaciones solares para el funcionamiento de seis computadoras y acceso a la Internet satelital.

Semblanzas pedagógicas

La intención, en esta sección, es describir de manera breve datos biográficos, procesos formativos y modos de vinculación con Tatuutsi Maxakwaxi de los actores relevantes en los primeros y últimos ciclos escolares para mostrar, con sus palabras, datos reveladores desde la experiencia cotidiana. Es una visión de las sensibilidades, los rasgos personales, formas de interactuar y de concebir la educación y aprender, que llevó a estos actores a formar el sujeto social de Tatuutsi Maxakwaxi y una educación autonómica. Esta mirada analítica consiste en mostrar a las personas a través de semblanzas, las cuales son pedagógicas, puesto que los relatos delinean aspectos educativos de ellas: de interacciones, de intencionar la práctica educativa, así como de producir y transformar.

Se pretende aprovechar las comprensiones logradas desde la experiencia de quince años de convivencia de Rocío, la coordinadora general, a través de su interacción con los actores y el proyecto para devolver, como un reconocimiento, partes de lo que los actores fueron aportando al proceso y cómo cada persona se involucró desde su voluntad con energía y arrojo; por esa razón se mantienen los nombres de los actores. En ese sentido, se antepone una disculpa, como investigadora y coordinadora, si en el texto se comete alguna indiscreción o falta de respeto, dado que estas semblanzas surgen de la manera propia de observar que tiene Rocío sobre lo sucedido, seleccionando, desde esa mirada, las voces de los actores con el fin de dar cuenta de sus sensibilidades y mostrar sus afectos. Difundirlo vale, también, puesto que se pretende que sea útil para quienes deseen replicar la experiencia; estas semblanzas pueden aportar desde los rasgos de los actores que constituyeron Tatuutsi.

Para la elaboración de las semblanzas se recurrió a diversos documentos dentro del corpus analizado y se eligieron las frases que mostraron características,

intereses y formas de pensar de los actores; por ello, los textos vienen de diferentes años. Para los actores iniciales corresponden básicamente documentos de 1994, 1995 y 1996, y para los del último periodo, de 2001 a 2009 incluso. Los párrafos fueron extraídos de informes, evaluaciones, cartas, oficios y talleres:

- INF 3-892, 1994. Corresponde a un informe sobre avances del proyecto educativo, en el que se muestran las acciones realizadas antes de la decisión comunitaria de iniciar la secundaria, como diagnósticos del contexto y de la concepción de educación de los posibles maestros y la comunidad; se informa también sobre los talleres de diálogo cultural y la elaboración de técnicas alternativas, como biodigestor y estufa Lorena, los cuales sentaron bases para la acción participativa y reflexiva sobre la constitución de Tatuutsi.
- CAR 11-131, 1995. Carta de Alejandra (coordinadora de campo) a Rocío en la que comenta sus preocupaciones acerca de los sucesos que ha vivido sobre el conflicto franciscano; de la gente dispuesta a defender su escuela; y de los primeros alumnos, las necesidades y problemas del primer semestre de funcionamiento.
- OFI 1-32, 1995. Es una copia del oficio DGPE. 389/95, dirigido a Fernando Garza Martínez, secretario particular del gobernador, para comunicar al maestro Agustín del envío de una cédula para tener mayor información y determinar la factibilidad de la creación de la escuela; se informa que, por instrucciones de don Efraín González Luna, secretario de Educación y en atención al oficio 00026/00063/95, del 19 de mayo de ese año, se envió al gobernador Alberto Cárdenas la solicitud del maestro Agustín Salvador de una escuela secundaria en San Miguel Huaixtita.
- EVA 2-551, 1996. Autoevaluación de los maestros Antonio, Carlos, Feliciano y Everardo; habla de sus dificultades, errores, aciertos y sugerencias en cuanto a planeación, clases, recuperación, manejo de programa y relación con los coordinadores, asesores, alumnos y maestros.
- EVA 3-539, 1996. Necesidades y compromisos referidos por cada profesor del primer ciclo escolar respecto a alumnos, trabajo en equipo, con la comunidad, entre maestro y asesor, así como entre maestro y coordinador de campo. Todo esto con comentarios de cada profesor, registro de un trabajo de evaluación con cada profesor y registros de observación de clases.

- INF 10-579, 1996. Informe de actividades de Giovanna en su semestre de campo.
- Von Groll (1997a). "La acción del otro. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol." Tesis de maestría Universidad Nacional Autónoma de México.
- TAL 37-64, 2001. Relatoría del "Taller de análisis de nuestra práctica", en el que participaron todos los maestros que estaban en 2001 y los asesores y responsables de distintas áreas. Se dieron informes sobre la consecución del financiamiento de la Fundación Ford y se llegaron a acuerdos para hacerlos públicos en una asamblea comunitaria.
- INF 32-64, 2001. Informe sobre el proyecto educativo, en particular en donde se habla de la preparatoria abierta.
- Los siguientes documentos pertenecen a las relatorías de un grupo de talleres que integraron el Seminario sobre Educación Intercultural llevado a cabo en 2003 y 2004 con la intención de construir el eje conceptual de Tatuutsi Maxakwaxi. Estos talleres daban respuestas a inquietudes de los maestros y asesores y fueron impartidos por especialistas que voluntariamente aceptaron compartir y dialogar con los actores su experiencia: TAL 1081, 2003: "Taller de educación intercultural", con María Luisa Crispín; TAL 1085, 2003: "Taller de modernidad y tradición", con Angélica Rojas y Sarah Corona; TAL 1082, 2004: "Taller de desarrollo sustentable", con Johann Gottschalk; TAL 1079, 2004: "Taller de educación intercultural y calidad educativa", con Sylvia Schmelkes; TAL 1083, 2004: "Taller de educación para el trabajo", con Enrique Pieck; TAL 1084, 2004: "Taller sobre mundo 2004", con Luis Petersen; TAL 1080, 2004: "Taller de pedagogías indígenas", con Marcela Tovar; TAL 786, 2004: "Taller de síntesis de educación intercultural", con Susan Street; TAL 1086, 2004: presentación y cronograma de los talleres de interculturalidad.
- Humberto Orozco Barba (2003) "Xaure. Formación y representaciones de un maestro wixárika de ciencias sociales", tesis para obtener el grado de maestro en Investigación en Ciencias de la Educación. Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.
- PRO Ashoka 2004. Proyecto de vida de Carlos Salvador para participar en el proceso de selección de Ashoka en México. Ashoka es una organización que apoya a líderes sociales de 60 países para que desarrollen su labor.

- Entrevistas y grupo focal 2005. Como parte de la celebración de los diez años de Tatuutsi Maxakwaxi, se llevaron a cabo entrevistas a alumnos, ex alumnos, personas de la comunidad y con los maestros; se hizo un grupo focal para que expresaran sus razonamientos, visiones y sentimientos sobre la escuela.
- Corona, 2007. *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Petra Ediciones/Universidad de Guadalajara.
- TAL b 1088 pla, 2007. Segundo taller de planeación del currículo 2007 elaborado dada la propuesta de los maestros para crear su propio plan de estudios.
- TAL Pieck, 2008. Taller de educación para el trabajo con Enrique Pieck, 2008.
- Correo de Maike Kreisel, marzo 2009.

LOS ACTORES AL INICIO DE TATUUTSI

El sistema que se utilizó para trabajar en la constitución de la escuela en los primeros tres años, consideraba a los maestros en la sierra, coordinadores de campo, los asesores disciplinares, las asesoras de equipo y la coordinación general.

Tabla 6

| Maestros wixáritari: | Coordinadoras de campo: | Asesores disciplinares y talleristas: | Asesores de equipo | Responsable del proyecto y coordinadora general |
|---|--|--|---|--|
| Antonio (duró sólo tres años), Carlos, Everardo, Agustín y Feliciano, hasta la fecha siguen, más otros siete. | Alejandra, alumna de educación en el primer semestre de Tatuutsi; Giovanna, alumna de educación ITESO; Maren, alumna de psicología de la UNAM durante el segundo semestre. | Jorge, Víctor, Óscar, Mónica, María Elena, Noemí, Diana y Humberto en el primer semestre. Maren, Susy y Jesús se incorporaron en el segundo semestre. | Mónica y Angélica, en el primer semestre. Maren, Giovanna, Susy. Humberto, Óscar y Miguel apoyaban a las asesoras y coordinación. | Rocío |
| Son cinco docentes wixáritari asignados por las autoridades de la comunidad para ser los maestros de Tatuutsi, en proceso de formación dado que no contaban con instrucción previa para ese efecto. Tenían contacto con todos los actores, específicamente para la constitución de la escuela con | Son alumnas de educación y psicología que hicieron un semestre de campo en la sierra; posteriormente, hubo jóvenes estudiantes sobre todo de educación, un joven de biología y dos egresadas: de educación y administración, que hicieron su tesis de antropología y de manera voluntaria participaron en la construcción de Tatuutsi. Vivieron en la comunidad un semestre; se relacionaban con los maestros, los | Son profesionistas o alumnos de licenciaturas, con conocimiento de una disciplina que trabajaron con los maestros en la elaboración conjunta de los planes de estudio y enseñaron a los maestros en la comprensión de los contenidos y desarrollo de estrategias metodológicas para que los maestros pudieran impartir su clase y aprender desde la práctica. Muchos de ellos fueron también | Es un equipo constituido voluntariamente por algunos asesores disciplinares o ex coordinadoras de campo que se reunían junto con la coordinadora del proyecto para reflexionar, comprender, coordinar, intencionar, gestionar el proceso de la secundaria y cuidar su desarrollo. Este equipo fue quien elaboró y | La coordinación recayó en ella dado que fue a quien le solicitaron la creación de la secundaria. Su trabajo lo realizó durante quince años, de 1993 a 2007. Hubo apoyo a la coordinación, en ese año, de Elena Vilaboa, quien hizo su servicio social y realizó trámites como asistente. |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| los asesores disciplinares, las coordinadoras de campo y con la coordinación general. | alumnos y la comunidad; sirvieron de enlace con todos los asesores, la coordinación general, los maestros y otros actores de la sierra. | asesores de equipo. Cada año se revisaba el trabajo de los asesores y se incorporaban nuevos, según las necesidades. | ejecutó, junto con la coordinación general, las evaluaciones analizadas en esta parte de la investigación. | |
|---|---|--|--|--|

Los actores maestros

Los cinco primeros maestros que empezaron a laborar en el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi fueron seleccionados y aprobados en asamblea para ser maestros de la secundaria que iniciaba. Ellos tenían la voluntad de trabajar para esta escuela, aun sabiendo que no habría una remuneración económica. Lo que los animaba era la visión de una escuela propia de los wixáritari, necesaria de manera importante por la migración de los jóvenes. Habían platicado mucho en diferentes espacios y con ancianos sobre las pérdidas y dificultades de los jóvenes al salir a estudiar. Todos ellos, de forma individual, tenían búsquedas y acciones personales que, de diferente manera, tendían a abrir nuevos espacios educativos para la sierra. Por eso había una aceptación para realizar la empresa de pensar y hacer una educación adecuada a sus necesidades y posibilidades. Los profesores de Tatuutsi Maxakwaxi fueron nombrados en asamblea, en la que se les entregó ese cargo, el cual debían cumplir. La esperanza de ellos —y de la coordinación general— era que poco a poco se vería cómo conseguir recursos y cómo hacer que fueran reconocidos y apoyados por la Secretaría de Educación Jalisco. Al ser nombrados por la comunidad, se sabía que no tenían los estudios requeridos, pero estaba el compromiso de irse preparando para ese fin.

De estos cinco maestros, uno de ellos nunca había estudiado en la escuela: era autodidacta; otro tenía tercero de primaria; otro, secundaria; otro, preparatoria, y sólo uno, el actual director, tenía la normal superior, por lo que la secundaria se inició sin una formación sobre educación de cuatro de los primeros cinco maestros. Éstos no tenían conocimiento sobre lo que deberían impartir. Unos cuantos talleres previos al comienzo de clases ayudaron a dar un orden inicial para ubicar a los

nuevos e incipientes maestros en las materias que ofrecerían; tomando en cuenta sus conocimientos no escolarizados, intereses y capacidades, ayudaron a decidir, en equipo, las funciones que tendrían dentro de la escuela como equipo.

Los primeros maestros

El maestro Antonio

Entró a participar en Tatuutsi Maxakwaxi a los treinta y cinco años de edad. Lo sugirió alguien que sabía que él, por su voluntad y sin salario, había iniciado a trabajar con los niños de los Lobos, su comunidad, para enseñarles a leer y escribir, dado que no había escuela. Cuando se dieron cuenta en la Secretaría de Educación que ya tenía un grupo grande de niños en formación que habían aprendido suficiente y que no podían certificar lo que había logrado, abrieron una escuela primaria en esa comunidad y a él, como no era maestro, no lo tomaron en cuenta.

Fue convocado, a sugerencia de Rocío, la responsable del proyecto, por las autoridades de la UCIHJ para que participara en el primer taller del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder). Él había terminado su educación secundaria y tenía mucho interés en participar en la secundaria que empezaba. Un hombre inteligente, con visión sobre lo que podría llegar a ser la secundaria. Afinaba el sentido de las ideas para la creación de la escuela e impulsaba a los alumnos a entender hacia dónde se pretendía llevar la educación.

Antonio era el maestro del “Taller de números” (matemáticas) y del “Taller de ciencias” (biología, física y química). Tenía habilidades para la comprensión de los temas que iba aprendiendo; lograba la construcción de su programa, con el apoyo de sus asesores, y generaba propuestas claras y coherentes con la idea de hacer una escuela propia de los wixáritari. Él decía: “Falta trabajar más la ciencia wixárika” o “No necesitamos laboratorios: la naturaleza, las hortalizas son nuestro laboratorio, ahí observamos y aprendemos”. Sus asesores estaban muy contentos con sus procesos y avances como maestro, excepto por su problema de alcoholismo, que

se fue agravando cada vez más. El interés de formar líderes para su comunidad era un punto que le inspiraba para ser maestro; tenía buenas relaciones con los alumnos. Poco a poco, fue estableciendo buenos vínculos con sus asesores; al principio, era más desconfiado, se escondía de ellos bebiendo, y se justificaba diciendo que los asesores “no siempre son constantes”. Con el tiempo, fue valorando la presencia de los asesores, las coordinadoras de campo y la conveniencia de aprender de ellos para hacerse maestro y conseguir esa escuela.

Sus asesores disciplinares se encariñaron con él fácilmente; disfrutaban de su rapidez para aprender y la claridad para exponer las ideas. Tenía, desde antes de conocerlo, un cuaderno que le servía de diccionario (ante la falta de uno) para aprender el español; en él anotaba las palabras que iba aprendiendo. Llevó a los asesores que querían conocer ceremonias o lugares, les dio explicaciones y compartió *campechanamente* sus conocimientos culturales. Sus asesores fueron Víctor, estudiante de mercadotecnia, para matemáticas; Mónica, estudiante de educación y maestra de la escuela Signos, para biología; y Jesús, maestro de la escuela Signos, para física y química.

En sus autoevaluaciones del primer ciclo escolar, el maestro Antonio compartió sentimientos de incertidumbre y confusión inicial en relación con sus asesores y las coordinadoras de campo. Habló de sus propias dudas de no saber cómo se trabajaría y con quiénes, y expresó, finalmente en 1996, que modificó su percepción y su forma de relacionarse con los asesores al terminar el primer ciclo escolar:

Me sentía inseguro y nervioso, no había material para documentarme. A veces usaba palabras que no eran. Al principio no podía ubicarme porque las planeaciones las había hecho Mónica y no entendía algunos términos. Fue difícil para poder entenderlo, porque no se planeó junto o no consulté yo en algún libro. Ya planeamos juntos y fue mejor y más práctico y experimental: salir al campo y observar plantas y animales de la región. Cuando tienes clara tu clase, los alumnos le entienden mejor, a veces es mejor con ejemplos prácticos de la región que ellos mismos los hagan. Sugiero dar ejemplos prácticos y documentarme, leer mucho para la seguridad de la clase, planear bien con mi asesor para seguir adelante [...]. Hacíamos un buen grupo en el trabajo en convivir con los alumnos. Los

apoyé cuanto pude. Formé líderes en la escuela. En una reunión propuse no tomar con los alumnos y ser mejor, pero aún falta (EVA 2-551.1996).

Fue claro en manifestar las dificultades en las acciones que realizaba. En las autoevaluaciones iba mostrando sus aprendizajes y daba sugerencias al equipo de asesores para mejorar las formas que él creía más convenientes de hacer:

Se me dificultaba planear porque nunca había planeado [...] porque también no nos habían dicho cómo planear. Al principio tuve dificultades porque no tenía el programa hasta que vino Mónica y lo hicimos. Empezamos [física y química] hasta el segundo semestre. No había suficiente material para consulta, no tuve asesoría hasta después. No le entendía bien, se me olvidaba repasar las planeaciones cuando era rápida mi clase. Planeábamos sin tomar en cuenta la ciencia de la cultura wixárika. Después de que aprendimos a planear una de las cosas buenas fue que nos entendimos con los alumnos y a veces también suplíamos a los compañeros cuando salían. Sugiero que nos sigan apoyando en asesorías a las planeaciones. Manejamos el programa de acuerdo a lo de Mónica. Cuando vino Jesús hicimos un programa más práctico y experimentado, así los alumnos le entendían mejor. Cuando planeas con muchas ganas tu clase resulta favorable y de gusto. Sugiero planear bien para ubicar mejor y darnos cuenta de los errores (EVA 2-551.1996).

El maestro Antonio decía las palabras con franqueza; con ellas mostraba su interés por aprender a ser maestro, planear, impartir clases, y establecer relaciones con los alumnos a fin de que aprendieran a ser líderes. El poner en acto las prácticas educativas con los alumnos fue dando dirección y dinámica a las formas de hacer y aprender haciendo, y desarrollando afirmaciones que iban por buen camino sobre el ser y hacerse maestro con la esperanza de estar haciendo su escuela:

Al salir de clases me ponía a revisar mi planeación para darme cuenta de mis dificultades y anotaba en mi diario en cada clase para poder mejorar cada día más. A veces lo hacía en mi cuaderno o en otro y uno se me perdió. Algunas veces se me olvidaba hacer mi recuperación, cuando revisaba mi diario me daba cuenta porque no aparecía nada. En la recuperación me ayudó mucho porque traté de mejorar al dar mi clase. Leía mucho para entender mejor mi planeación y darlo mejor con los alumnos y sacar algunas definiciones sobre el tema y facilitaba mi trabajo. A los alumnos les encantó las salidas al campo a recolectar. Cuando recuperas te sirve mucho y te aseguras de las otras recuperaciones, así

aprendes más. Sugiero que haya formatos para la recuperación de las clases porque muchas veces yo lo escribía en otro cuaderno (EVA 2-551.1996).

El valor de haber comprendido y puesto en práctica esta forma de evaluar los propios procesos de enseñanza puso en atención la reflexión constante del hacer del maestro y el querer dar cuentas a sus asesores con quienes sentía confianza de hacerlo. Los alumnos valoraban a Toño como maestro. Tenía claras las intenciones de la escuela y los objetivos de sus materias para la recuperación y valoración de la cultura wixárika. Entendía que desde la práctica era una buena manera de aprender y enseñar; establecía relaciones con los conocimientos wixárika y los occidentales y hablaba de “la ciencia” wixárika. El maestro Toño opina acerca de los alumnos:

No nos conocíamos al principio, y no sabes cómo actuar, no los haces hablar. No les podía explicar lo que me preguntaban. Después que los conoces son activos y participativos con mucha energía. Trabajadores. Se les dio preferencia a sus antojos por eso ya no querían hacer lo que se les indicaba. Han hecho todo lo posible para salir adelante y han resuelto problemas existentes (EVA 2-551.1996).

Hacía que los alumnos les gustaran materias que pudieran haber sido difíciles, como química, física o matemáticas; buscaba y encontraba fácilmente cómo hacer interesantes sus clases y descubrió actividades prácticas que ayudaban a comprender los temas.

Este maestro apreciado perdió su puesto a los tres años de haber iniciado, por los problemas que ocasionó a la escuela, a los alumnos y a la comunidad por su dificultad de control, no sólo por la bebida, sino también porque, tomado, tenía graves riñas en la comunidad y la familia. Fue la voluntad comunitaria la que, a pesar de tener un reconocimiento a sus cualidades como docente, antes de la graduación de la primera generación, se le hizo un juicio y se decidió que dejara de ser maestro por el mal ejemplo que daba a los jóvenes. Hubo un acuerdo sensato con él para que no se fuera mal de la escuela.

El maestro Feliciano

A los treinta y dos años fue el maestro de español, de diario personal en español y de artísticas en el primer ciclo escolar de Tatuutsi Maxakwaxi. Seleccionado por la comunidad como maestro por su capacidad para la música y porque acababa de regresar de Tepic, donde había vivido durante un periodo largo y estudió preparatoria. El hecho de contar con la preparatoria, no tener trabajo en la comunidad y estar dispuesto a colaborar, lo hacía un buen candidato. Su carácter era apacible y de buen humor. Acercaba a los asesores a las comprensiones de la cultura y la comunidad; hacía bromas o pequeñas ironías de forma permanente y lograba hacer reír en talleres o reuniones. Feliciano platica sobre él en un taller sobre la construcción del eje conceptual de Tatuutsi:

Entré a la preparatoria de veinte [años]. Conluí y trabajé en el INEA. Me trajeron aquí. Tenía desconfianza [de la escuela], ¿será posible? Faltaban compañeros, fuimos cinco [los maestros]. Mis experiencias del INEA y la capacitación aquí me ayudaron mucho. Quería estudiar leyes, pero aquí cuando entendí el trabajo, me entraron ganas. Fui a un diplomado del CIESAS a México en el 98. Con los asesores para los maestros, es más seguro el trabajo, se avanza (TAL 786, 2004).

Había pertenecido al Partido de la Revolución Democrática (PRD) en su estancia en Nayarit y eso hizo que, de una manera cautelosa, le dijeran las autoridades a Rocío, que tuviera cuidado, que enseñara lo que debía y dijera lo que pensaba, pero que no hiciera proselitismo político a favor de algún partido político en la escuela. Su habilidad para la música y su gusto por enseñarla lo colocaba como el maestro de música de la escuela. El haber cursado la preparatoria y su manejo del idioma español posibilitaba que fuera maestro de español, y por su compromiso social, fue elegido como maestro de derechos indígenas, lo cual lo hizo con mucho gusto:

Derechos Indígenas últimamente [...] Yo lo propuse a mi asesora y mis compañeros y dijeron que sí, nos hacía falta conocer. Les gusta a los alumnos [...] Me sirvió el diplomado. En español me han capacitado. Los cargos que he tenido en la comunidad [me han ayudado]. Casi todo el tiempo he tenido cargo (TAL 786, 2004).

Fue formador de jóvenes entusiasmados en derechos indígenas. Establecía relaciones cercanas con los alumnos. Reconocía que los alumnos lo habían hecho maestro y que fue por ellos que se obligó a aprender, aunque a veces le costaba trabajo, porque en realidad su pasión estaba en la música, donde aprendió y enseñó a los alumnos a leer las notas. Formó varios grupos de músicos, tanto hombres como mujeres, que tocan en las celebraciones y contagian a los alumnos en el gusto por la música. La clase de español la impartía en las dos lenguas para que los alumnos pudieran apropiarse lo que decía. En un taller sobre educación intercultural expresó:

Yo a veces doy la clase de español un tiempo y otro tiempo en huichol, pero a veces los muchachos quieren hablar sólo en huichol [...] los alumnos que vienen de lejos, no hablan mucho el español porque vienen de lugares en donde no se practica esta lengua [...] yo creo que los que apoyamos en la educación, tenemos muchos retos, queremos vivir bien y en armonía, se puede, pero si todos nos ponemos a trabajar (TAL 1081,2003).

Era campechano, flexible aun con las normas de la escuela, espontáneo y acomodaticio. En el primer año todo iba bien hasta que se aparecían las cervezas en alguna celebración en la que él tenía que ser el violinista de un grupo musical y llegaba con la resaca a dar su clase. Por eso, era “criticado-perdonado” por los maestros y alumnos, quienes lo justificaban porque cumplía, a pesar de todo, en su casa y en la escuela. Por esa razón, no tuvo la mala suerte de Toño, que fue expulsado de la escuela.

En el primer ciclo escolar, Feliciano señaló que aprendía de los alumnos y que ellos le enseñaron a ser maestro. Se preocupaba mucho de cómo hacer más dinámicas sus clases, y aceptaba que faltaba a algunas asesorías. Identificó dificultades en los alumnos para leer, escribir y aplicar las reglas de ortografía. Así lo manifestó en las primeras autoevaluaciones:

Yo tuve cosas buenas y cosas malas. Buenas lo que yo enseñaba. A veces los alumnos ya sabían, entonces me decían cómo, a mí me sirvió de aprendizaje, de lo malo, que yo aprendí: a corregir los mitotes [relajo en clases] que se echaban a veces en el aula. Sugiero que nos den clases de relaciones humanas para relacionarnos bien como seres humanos y que nos

den más capacitación. Que hubiera más coordinación con los compañeros, hacer reuniones periódicas por área para apoyarnos unos con otros y que los asesores apoyen en reafirmar la integración de las áreas. Que los asesores estén seguros de lo que hacen. Que cada maestro tenga su diccionario (EVA 2-551, 1996).

Continuó su trabajo hasta marzo de 2009, cuando falleció. Poco a poco se fue apagando su vitalidad y energía, sin perder su forma afectuosa de relacionarse y dando clases en Tatuutsi Maxakwaxi. En su funeral, los alumnos le llevaron flores y música y ahora están pensando hacer una publicación de su vida. Maike, la coordinadora operativa actual del proyecto, describió la ceremonia:

Y la despedida... El viernes se suspendieron clases, y se limpió a fondo toda la escuela en su honor. Yo le ayudé a Antonio Felipe a buscar poesías de despedida. La camioneta con Félix llegó de Guadalajara a altas horas de la noche, lo velaron afuera de su casa, no la de Andrea, sino la otra casita, arriba del albergue viejo. Ofrendas, velas, gente. De ahí lo llevaron en camioneta a la secundaria, todos caminamos despacio detrás de la camioneta, dimos una vuelta a la plaza de la comunidad y bajamos a la escuela. La secundaria además había organizado un grupo de músicos, que desde el lugar del velorio, estuvieron acompañándolo. Ahí en el patio de Tatuutsi, depositaron la caja sobre una mesa en la sombra, y se le dedicaron honores a la bandera, el canto del himno, las poesías recitadas por los alumnos, a quienes se les quebraba la voz al hablar, y un discurso largo de Carlos en wixárika, que hizo llorar a todos. Chalío [el maraakame] acompañó todo, y se hizo una pequeña ceremonia ahí en el patio. Todos los alumnos llevaron flores de bugambilia. Al final de la despedida, pusieron con el equipo de sonido la canción de Tatuutsi Maxakwaxi. Al final, lo volvió a llevar la camioneta, para dar una vuelta al *tuki* y de ahí ir a Los Lobos donde lo iban a velar otra noche (correo electrónico de Maike Kreisel, marzo 2009).

El maestro Agustín

Entró a trabajar en Tatuutsi a los cincuenta y cinco años. Varios años antes de que empezara Tatuutsi decidió ir a la primaria una vez por semana para enseñarles a los niños cosas que pudieran ser interesantes para ellos y que apoyaran el fortalecimiento de su cultura.

Cuando se tuvo que ir a identificar un terreno que la comunidad estaba sugiriendo para que en ese espacio se construyera la escuela, él se acomodó a llevar a la responsable del proyecto y a los arquitectos a dormir en su casa, porque era lejos de San Miguel. En la noche, junto a la fogata, le enseñó sus escritos a máquina sobre leyendas, tradiciones, costumbres, y le comentó que a él le interesaba ser maestro de cultura wixárika en esa secundaria y que, además, sabía sobre construcción, carpintería y hortalizas. No tenía algún tipo de formación escolar. Había aprendido a leer y escribir en las dos lenguas por su propia cuenta, español y wixárika. Después, en una asamblea le preguntaron que si estaba dispuesto a ser maestro, respondió afirmativamente. Esto hizo que fuera uno de los maestros de la secundaria. Fue asignado por los demás maestros como el responsable moral de la escuela por su responsabilidad, como autoridad, por ser el de mayor edad, maestro en cultura wixárika y por tener el conocimiento de la cultura. Lo ha cumplido a cabalidad en todos estos años, además de ser maestro del taller de producción.

Él valora la escuela y su materia; dice que es algo que se necesita para que los niños aprendan a leer y escribir el wixárika y las costumbres, porque ahí pertenecen y para que se conserve la identidad wixárika. Hace una analogía entre la materia que imparte y la escuela. Son de la misma importancia ambas: la escuela y las clases, que son cultura wixárika y diario personal en wixárika, porque la escuela busca fortalecer la identidad cultural; también sus materias. Asimismo, imparte las materias de hortalizas, construcción y carpintería, junto con Everardo: “Ahí [en la escuela] se aprenderá a tocar violín y cómo ser maraakame [...] El nombre lo dice todo: ‘Tatuutsi Maxakwaxi’, es el tronco de todo lo que nace para las ramas” (EVA 2-551, 1995).

Por él, junto con los ancianos, se puso el nombre de Tatuutsi Maxakwaxi a la secundaria. Se bendijo la escuela en la inauguración, con base en la tradición wixárika. En el primer semestre dijo que debía hacerse un sacrificio para saber qué era lo que toca hacer desde la escuela y se hizo el ritual correspondiente, en el que los maestros tuvieron el cargo del cuidado de la cultura, debiendo ofrendar a los respectivos personajes de los diferentes lugares sagrados. Ha intervenido, desde su autoridad, en la resolución de los casos éticos que no se han resuelto en colectivo. Observador silencioso, interviene con energía cuando corresponde. El maestro Agustín, en el primer ciclo escolar, hizo comentarios a Maren, su asesora. Ella completa las frases para su tesis:

De chico era desnudo, no llevaba nada. Se hizo huérfano a los siete años. A los 18 años, un mestizo ganadero que venía a San Miguel, le enseñó a leer [...] No entiendo... sabe qué hacía... yo pensaba que el papel hablaba... [...] Le enseñó primero las vocales, luego el abecedario y las letras separadas; recordando dice: y hasta que se unieron... fue con la palabra O-S-O [...] Estaba abierto... tenía mucha voluntad; tenía mucho interés... Se sintió como desmayado... como cuando cae un rayo. Él dice que de esta forma supo leer español antes que hablarlo... La escritura del huichol se la enseñó un doctor. Le trajo poco material: de ratos, cuando tenía tiempo estudiaba en mi rancho... Ahora ni los maestros saben [escribir] huichol [por lo que] creo que no son bilingües; ahora me siento educador" (Von Groll, 1997b: 76).

Ávido de la lectura, dice que los libros "son como nuestros parientes, porque dan consejo y te hacen ver cosas que no sabías, y que uno, tomar en cuenta, pero que uno decide si hace caso o no a esos consejos". "Me dijo que él creía que debíamos hacer un libro sobre la educación wixárika para la secundaria y que deberíamos ir poco a poco haciendo los libros que se necesitaban para formar en las dos culturas" (plática personal con Rocío en una asesoría sobre trabajo, 1995). Se publicó ese libro junto con Sarah Corona (Martínez y Corona, 2002). El maestro Agustín habla sobre él en un taller sobre educación y trabajo:

Mi nombre es Agustín Salvador Martínez. Me dicen que soy de 1940, yo nací aquí, soy nativo de San Miguel. Creo que aquí me ocuparon; la primera vez batallé mucho, luego hice libro y

estoy contento, doy tercero, segundo, primero, todos lados, esa cultura. Todavía tenemos que haber más fuerza (TAL 1083, 2004).

Agustín es un defensor de la cultura wixárika; reflexiona mucho sobre el tema; lo habla con los alumnos, con los maestros y en las asambleas; lo pone en las discusiones de forma permanente. Es un elemento fundamental que lo hace ser maestro en el cuidado de la cultura wixárika. En ocasiones, su posición es crítica de los elementos externos que sabe que modificarán la tradición. Lo expone como una guerra espiritual. Comenta en el taller sobre construcción del eje conceptual de Tatuutsi:

Creo que si no valoramos nuestra propia cultura, ¿qué va a pasar? ya está entrando el problema. El gobierno da carreteras, electricidad, eso perjudica a la cultura. Si no nos ponemos atentos, va a desaparecer la cultura. Es la gente de la sombra, está contenta, vamos a ganar a los indígenas, por eso se apura. Va a venir más problema, más fuerte (TAL 786, 2004).

Manifiesta una búsqueda permanente de su parte para encontrar estrategias para el cuidado de lo propio y enfrentar los cambios que la modernidad lleva a su pueblo. El maestro Agustín señala de manera enfática la responsabilidad que tienen los educadores como cabeza del pueblo en el taller sobre modernidad y tradición:

Nosotros tenemos también que defender nuestra lengua igual que hace ese pueblo que está oprimido... [Propone que se haga como lo hicieron los zapotecas donde sean los universitarios los que cuidan lo que se va perdiendo]. La idea de allá nos llega y nos da ejemplo para nuestras situaciones. Los wixáritari [tienen que defender] el territorio, las autoridades, la organización, podemos sacar adelante, defendiendo lo propio [...] Lo que hicieron fue guerra espiritual, se cambiaron muchas ideas. Estamos permitiendo y por culpa de nosotros, por la ignorancia [...] me da tristeza porque ya no van a conocer. Caminar te da conocimiento y se pierde [...] Sí se puede modernizar la tradición, que respeta [...] Si nos unimos los educadores algo ganaríamos. Somos la cabeza del pueblo (TAL 1085, 2003).

Confirma su posición en el taller sobre conflictos en 2004, en el que percibe la tensión entre modernidad y tradición como una guerra espiritual de la cual los

pueblos indígenas deben ser conscientes y detener los problemas antes que se hagan conflicto:

Hay mucha guerra [...] en México, diferente, el pueblo de los indígenas, las espiritualidades, mucha guerra, pero no lo vemos, tenemos que ver qué es. Hay carretera, va a venir más guerra. Está más fuerte con los indígenas. Ver para veinte años, cómo vamos a vivir, da tristeza. Hay que despertarnos para defender nuestro pueblo. Pero no vemos la guerra. Aquí es otra guerra, no como en Iraq. [...] Iraq cómo empezó la guerra, aquí también nos toca en la familia, yo he visto cómo se pelean, creo que así empezó en Iraq. Si no se arregla antes, hay que controlar antes. Viene guerra, igual. Como allá. Aquí nos toca disminuir cualquier conflicto (TAL 1084, 2004).

Agustín es un hombre honorable, razonable, recto, le preocupa mucho la educación, la formación de los jóvenes, busca coherencia entre lo que piensa y hace y cree que un maestro es quien logra enseñar con ese ejemplo. Expresa su pensar en el taller sobre el eje conceptual de Tatuutsi:

Creo que es muy difícil formar un maestro. La ética: es difícil ser maestro. Difícil el papel, con mucho trabajo. Fortalecer, respetar. Yo no soy eso, maestro, es difícil. Hay que valorar eso. Afuera de la escuela uno también está formando. Cuando uno no se forma ya, deja el buen camino. Nos tenemos que formar. Me da pena, escuchar el radio que los que tienen preparatoria no son maestros, yo qué soy. Terminé mi primaria. Tenemos que luchar mientras no nos corran. No dejar, formar su talento [de los alumnos], vale mucho (TAL 786, 2004).

Platicar con Agustín y oírlo en sus intervenciones es una enseñanza. En los cursos y talleres, puede permanecer callado escuchando simplemente, y toma la palabra en el momento preciso para decir de manera sencilla palabras que darán profundidad a las ideas que se trabajan. En el taller sobre pedagogías indígenas dice:

Igualmente, escuchar, comprender, y transmisiones culturales. Los antiguos, aprendimos a escuchar qué cuentan los ancianos. Si no escuchas, no aprendes. Ahorita estoy escuchando. Y también cuando leo estoy escuchando a una persona [...] Estamos acá escuchando, sí,

es cierto, no tengo otro espíritu, tengo espíritu de aquí [...] Creo que cuando uno nace, con su espíritu, tu mamá te carga, cuando caminamos ya te va hablando sus leyendas, tus abuelos, tíos, no te va a presentar un papel escrito. Hazte cuenta que te presenta cuentos, no va a necesitar pizarrón, narra, un niño va aprendiendo [...] Cuando uno está solo, huichol, por narración va aprendiendo, y ahí va aprendiendo dibujos, qué significa: es el águila de dos cabezas, es espíritu que está arriba. —Los mestizos dicen que no hay águila de dos cabezas, habla sin saber—, pero el niño ahí aprende, de mi tío, de mi abuelo [...] Quién sabía escribir, nadie. Y no se le perdía el conocimiento. Es complejo aprender propia historia, leyenda [...] Lo que aprendí, ya lo trabajo con escrito, libro, nadie me dijo, yo solo, así trabajan con el libro [...] Creo que vamos haciendo mucho trabajo, somos huicholes [...] Así aprendí escuchando: el canto, por el sueño, esta visión me pasa, voy a ver ancianos, canto, así uno aprende lo sagrado. Es difícil, pero lo tenemos que hacer este trabajo (TAL 1080, 2004).

Cumple su papel de maestro educador como un cargo, con una responsabilidad permanente, tranquilo, sereno, consejero, profundamente respetuoso y cálido; tiene paciencia con los alumnos y escucha sus intervenciones. Cuenta con un respeto del equipo de maestros y de los alumnos. Habla de su clase en el taller de educación intercultural:

Mi clase la imparto como lo entiendo, no es nacional. Pero hay que valorarlo aunque no es nacional [...] A mí me toca. Como no tengo preparación bien de español, pero me gusta leer, los niños cuando escriben su propia lengua meten muchos errores. No escriben como debe ser. Donde quiera hay problema. El maestro corrige. Yo así lo hago en la escritura wixárika [...] Dejo tarea, en mi libro viene todo hecho, dejo resúmenes, qué entendieron, pero en wixárika. Se me hace difícil en español (TAL 1079, 2004).

En el primer ciclo escolar fue el único maestro que manifestó, en un cuestionario aplicado a maestros, que no tuvo problemas con su programa porque conoce los temas a impartir sobre la cultura wixárika:

Si fuera en español, a lo mejor me puede costar mucho, pero como esto es muy mío, no tengo problemas [...] Primero pienso del tema que voy a tratar “¿Qué es importante de los antiguos?” luego lo escribo porque si no a lo mejor lo repito. Escribo nomás el tema y todo lo que voy a decir nomás lo pienso desde antes (EVA 3-539, 1996).

Expresa que los alumnos aprendieron porque “investigaron y preguntaron; hicieron buenos trabajos”; que no tuvo dificultades para impartir su clase “porque ya está todo escrito” (señalando su cuaderno). Admite que le falta prepararse más: “Yo pienso que me faltan más libros en huichol para basarme en ellos, un asesor huichol que revise mi trabajo y que conozca la tradición (Maraakame). Me falta saber más”. Continuamente, se le encontraba apartado en algún lugar sombreado para poder leer con tranquilidad:

Me siento mejor como maestro no quiero tener errores. He aprendido a planear, a calificar, como dar la clase, como hablar dentro del salón con los alumnos, a respetarlos, guiarlos cuando tienen dificultades [...] tal vez algunas faltas por otros trabajos, pero pido permiso [para faltar] un error feo no [...] Tengo que aprender más cosas sobre mi vida, sobre los teiwarixi [mestizos], cosas de que hablan los libros. A mí me gusta mucho el libro de civismo, lo leo como está escrito por los mestizos, pero lo saco en idea mía en huichol (EVA 3-539, 1996).

El maestro Everardo

Empezó como maestro de Tatuutsi a los treinta y un años. Sólo tenía cursado el tercer año de primaria cuando fue escogido como maestro por las autoridades, dado que él tenía intereses evidentes en la siembra de frutales y hortaliza, en la construcción y la carpintería; sabía hacer pan y estaba dispuesto a apoyar en el taller de producción. Tuvo dos asesores en el primer ciclo escolar; uno que no pudo cumplir, por lo que se le consiguió otro. Everardo es una persona oficiosa, con intereses prácticos y cumple lo que sabe que le corresponde. En el taller sobre la construcción del eje conceptual de Tatuutsi y en la tesis de Maren habla sobre él:

Yo estuve con los franciscanos desde 1972. Duré tres años, falleció mi padre y me tuve que salir. Aprendí la disciplina con los frailes. Me arrimaba con uno que sabía carpintería. Y fuimos a trabajar en la construcción. Luego iba a la costa a trabajar. Después, en la escuela, me dijeron, puedes apoyar, la carpintería. Te van a apoyar. De ahí nos mandaron a Puebla a visitar al Cesder. Trabajamos aquí cinco maestros. Cada año hemos conocido diferentes cosas de diferentes talleres. Yo terminé la primaria en el INEA, y entré a la secundaria y no he concluido [...] Con Oscar Hagerman aprendí mucho (TAL 786, 2004).

Cualquier oportunidad aprendo... [y su mujer explica]: "Ayudó en mujeres en solidaridad; sí, sabe hacer pan". Le hago a la carpintería, la hortaliza... aprendo...viendo. Fue huérfano muy temprano, se encargaba de sus hermanos y fue entonces que aprendió a salir adelante solo (Von Groll, 1997b: 77).

Su capacidad de aprender observando y después ponerlo en práctica es una de las habilidades que ha demostrado como maestro. Fue a conocer el Cesder y se dio cuenta de lo importante que podían ser sus conocimientos y el trabajo de formación para los alumnos en la secundaria. Sigiloso, respetuoso y observador, está siempre presente en las actividades de la escuela y sus participaciones son escasas; sin embargo, cuando uno platica con él, en pocas palabras muestra una actitud cálida y respetuosa, así como sus intereses amplios. Habla de sus preocupaciones en el taller sobre desarrollo sustentable:

Fue muy interesante, no habíamos recibido un taller así, en primer lugar, estamos contaminando la tierra nuestra madre, las plantas. Tenemos que hacer algo, una tarea grande, trabajar. [...] Cuando llegó la modernización llegó basura, contaminación, antes no era así (TAL 1082, 2004).

El maestro Everardo invita a los visitantes a su casa para que la conozcan y vean lo que ha sembrado, construido, su horno de pan y la deliciosa comida que hace su mujer. Aunque permanece callado en los talleres, de repente deja escapar una frase que completa o que habla de su visión, como en los talleres sobre los conflictos mundiales de 2004 y la construcción del eje conceptual de Tatuutsi:

Aprendí que hay guerra, no estoy informado. Es muy importante conocer lo que pasa en otros países. Hay pobreza. Nosotros también somos pobres, pero tenemos agua, tierra, clima, para autoconsumo. Me interesó mucho (TAL 1084, 2004).

Los alumnos vienen de diferentes rancherías, cada año llegan con diferentes conocimientos. Antes teníamos más grandes, ahora son más chicos. Tenemos un comedor, desayunan en la mañana [...] La tarea de nosotros es seguir trabajando (TAL 786, 2004).

Everardo siempre está al pendiente de lo que pasa en la escuela, especialmente en las áreas que le corresponden para los talleres de producción, la construcción y la infraestructura de la escuela. Él hacía lo que podía sin los materiales que se requerían y lograba enseñar a los alumnos en lo que le correspondía. Everardo nunca había dado clases, por lo que no sabía planear. Con tercer año de escolaridad, inició tímidamente su labor docente, con el orgullo de mostrar lo que se iba logrando y reconocer siempre las dificultades existentes en la producción, que muchas veces tenían que ver con la falta de recursos. En su autoevaluación describe:

No sabía planear ni dar clases, no organizaba bien el trabajo. Recibí asesoría de Jorge y de Jesús, sugiero más apoyo para las planeaciones [...] No había semillas ni material. Tardaba en llegar (de Guadalajara), se atrasó el trabajo, al principio no participaban todos (los alumnos), error haber sembrado mal el repollo y jitomate, al principio no organicé bien a los alumnos [...] A veces faltábamos cuando había fiesta. [...] Distribuí el trabajo en comisiones. Todos trabajaron todo, Nunca fallé, estuve al pendiente. Se pasaba lista de participación... Sugiero empezar a sembrar antes. Sembrar intercalado, que llegue el material pronto, hacer invernaderos, Sembrar de otra manera, más asesorías. (Las recuperaciones) no las hacía solo, siempre con mi asesor. A veces no lo revisaba o no lo escribía hasta el otro día. Haber escrito el trabajo diario sirvió para ir mejorando y para el año que entra. Sugiero hacer la recuperación solo. No tuve programa. No recibí asesoría para hacerlo ni para planear. [...] Yo no avisaba cuando salía. Sugiero que hubiera más apoyo (EVA 2-551, 1996).

En la autoevaluación señala la importancia de aprender a organizar su trabajo, especialmente con los alumnos, coordinarse bien con el maestro Agustín y con el resto de los maestros; lo muestra al decir: “Cuando haya problemas resolverlos pronto, así como comunicarse mejor”. Habla de su dificultad de entender a sus asesores, expresarles sus dudas y su sentimiento de inseguridad. Sin embargo, con las coordinadoras de campo dice que lo apoyaban cuando les pedía asesoría.

Su trabajo el primer ciclo escolar fue fundamental para lograr una certidumbre con relación a la secundaria, dado que primero construyó, junto con Agustín y padres de familia, una pequeña aula de cartón, hecha con cuidado, en busca de

que fuera apta en cuanto a la luz y la ventilación; posteriormente, se levantó, con apoyo de la Sedesol, un aula de material; los maestros, junto con los padres de familia y el asesor de construcción, decidieron cómo hacerla y cuáles materiales eran los mejores. Los alumnos participaron en todo el proceso y aprendieron a construir un aula. Del mismo modo, entre Agustín y él trabajaron en la siembra de hortalizas. Este maestro sigue hasta la fecha; ha transitado por una cantidad de encargos que ha tratado de cumplir adecuadamente, desde sus posibilidades.

El maestro Carlos

Es clave en la construcción y desarrollo de Tatuutsi Maxakwaxi, por su papel de gestor y mediador; por su posición directiva, aun antes de ser director de Tatuutsi; por lo relevante de su personalidad y acciones, es un actor fundamental en la historia de Tatuutsi. Por esta razón, se le dedica un lugar especial dentro de este capítulo y se le presenta desde sus voces, no sólo del primer ciclo escolar. Entró a trabajar en la escuela cuando tenía cuarenta y dos años. Ha sido un director querido y valorado por sus compañeros, por la comunidad y por muchas instituciones y personas que lo conocen. En el momento de entrar como maestro, era director de la primaria. Su historia muestra cómo se hizo maestro buscando que los niños de su comunidad tuvieran una educación; por eso, salió a estudiar. Con mucho esfuerzo, logró entrar a la Normal y después a la Normal Superior. En su proyecto de vida para participar en Ashoka comenta:

Cuando terminé la secundaria me dirigí a la Escuela Normal para ver los exámenes de selección y como no dominaba el idioma español, hice el examen de selección y no salí en la lista, pero como estaba decidido de hacerlo, no me quedó más recurso que buscar una manera de hacerlo. Le dije al que estaba cuidando en la puerta de entrada de la dirección que tenía que hablar con directora; que había hablado con ella un día antes y me había citado, con esa mentira, me dejó entrar. Con miedo le dije a la directora que había hecho mi examen y como no hablo español bien, no pasé el examen. Me respondió que por qué no hablaba bien español y le dije que era porque era indígena huichol. La directora comprendió mi situación y me admitió en la escuela Normal con la condición que cuando terminara regresara a mi pueblo, les ayudara a mi gente a leer y escribir; yo le contesté que era eso lo que quería. Me presenté al día siguiente, y así fue como terminé mi educación Normal en

1978 [...] Antes de terminar mi Normal me ofrecieron la plaza de maestro y tuve que escoger una [escuela] cerca de la zona wixárika porque apenas estaba en proceso la educación indígena del país, por lo que no había plazas en la zona. Pasaron dos años y pude trasladar mi plaza a San Andrés Cohamiata en 1982 donde fui maestro de primaria, hasta que en 1983 pude llegar a mi comunidad como director de la primaria de organización incompleta. En noviembre de 1985 salí seleccionado para hacer la Licenciatura en Educación Indígena, en febrero de 1990 regresé a Guadalajara y trabajé durante tres años en la Secretaría de Educación Jalisco, en el Departamento de Educación Indígena, fui invitado por un procurador de Justicia a trabajar con él como asesor cultural. En 1993, debido a una enfermedad, me regresé a mi zona, me mandaron a un lugar llamado Santa Gertrudis, a tres horas a pie de mi comunidad, donde duré un ciclo escolar. Me trasladaron nuevamente a San Miguel, ya que necesitaban de un director. Año con año fue aumentando la cantidad de estudiantes que egresaban de la primaria, esto duró ocho años. Por mientras los padres de familia y los maestros se preocupaban cada vez más por que cada vez había más jóvenes, y la mayoría no tenía la oportunidad ni recursos para continuar sus estudios (PRO Ashoka, 2004).

En el primer ciclo escolar dio apoyo al director honorario, que era una autoridad de la comunidad y, además, tenía la responsabilidad de la subdirección de la zona. Eso hizo que Carlos fungiera en realidad como un director o subdirector de la secundaria, aparte de impartir el taller de actividades comunitarias. Palabras tomadas del mismo proyecto de Ashoka:

Al principio empecé como maestro a cargo de la materia de Actividades Comunitarias, que incluye lo correspondiente a las ciencias sociales, conociendo desde lo comunitario, lo regional, estatal, nacional y universal. También era encargado de la administración y auxiliar del director. Por decisión del Director de Educación Indígena, de los maestros y del director honorario me nombraron director de Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi en 1998, donde hasta la fecha tengo ese cargo (PRO Ashoka, 2004).

En este primer ciclo escolar, cuando sólo era maestro, tuvo dificultad en impartir sus clases y lo manifestaba de manera constante. Se le veía preocupado, inseguro, asistía a las asesorías y, sin embargo, no comentaba mucho de cómo se sentía; lo hizo posteriormente, como en el taller de pedagogías indígenas:

Yo impartía historia, geografía y civismo, para mí, había quejas que era difícil, que no entendían cuando hablaba, por ejemplo de los aztecas. No les entraba. Después pensé, hay que estar escribiendo en el pizarrón, mostrarles láminas. Dictando, se enfadaban. Algo tenía que presentar, material. Yo creo que tienen razón porque el niño tiene que partir de su comunidad, en la geografía se va caminando y se pasa al estado de Jalisco, eso los interesaba porque es con mapas y dibujos. O darles a cada quien, en tamaño carta, y van viendo. Así se les graba. La historia es más difícil, más confusa (TAL 1080, 2004).

Carlos tenía dos asesores que no podían ir con frecuencia a la comunidad, por lo que sus asesorías eran desde la ciudad. Él viajaba para llevar a cabo su formación. Fue hasta la conversación con la coordinadora de campo de ese ciclo escolar cuando apareció el problema: le estaba costando mucho trabajo su proceso con los asesores. No era un problema con ellos, ni por los viajes que tenía que hacer, sino que era su dificultad de expresar los problemas que tenía en su proceso de formación. En una entrevista que realizó Humberto Orozco al maestro Carlos en 1995, a propósito de por qué le había encomendado a él los cursos de actividades comunitarias y ciencias sociales, habló de la dificultad que había señalado en una autoevaluación realizada por escrito –por eso guarda su propia redacción– en el primer ciclo escolar:

Porque pensando, pues tengo el perfil; aunque no conozca mucho, cuando yo le dije a Rocío: “mira se me olvidó todo esto”, pero yo ya lo había estudiado, tendré que comenzar otra vez (Orozco, 2003).

Dificultad de entender los temas a dar; la inseguridad de las clases; utilizar palabras adecuadas. Sugiero planear a diario para la seguridad, elaborar material didáctico, utilizar un método adecuado. Errores: no consultar otras fuentes de información, no consultar a mis compañeros maestros, no consultar a los asesores, no dedicarme completamente a mi trabajo, no utilizar el material didáctico, no preguntar métodos que se pueden utilizar en clase [...] Es difícil cuando no planeamos bien, porque no hubo secuencia en las clases de tema dado, no se pudo reflexionar. Error no saber seleccionar preguntas para la evaluación. No preparar las clases. No entender cuáles son los objetivos generales y los particulares, sugiero que se nos permita elaborar el programa y después se corrija [...] No me fue fácil entender a mi asesora en geografía, no aclaré que no se entiende lo que se está planeando. Los asesores no hacían las guías a tiempo (EVA 2-551,1996).

Tuvo dificultades al inicio en su relación con los alumnos. Esto, aunado con la inseguridad que sentía al impartir la clase y la dificultad en las asesorías, hizo que se dudara de su capacidad de ser buen maestro. Su deseo de aprender y su disposición a aceptar errores y mejorar, ha sido sorprendente. Fue transformándose al grado de que los alumnos lo reconocen como un buen maestro y como un excelente director. Humberto Orozco recogió el testimonio del maestro Carlos para su tesis en una entrevista:

Yo soy maestro y acepto los errores que cometí, si eduqué mal, me arrepiento pero ahora veo que somos actores y tenemos responsabilidad... somos multiplicadores, debemos cambiar, ver cómo podemos generar interés en los niños; hablar claramente, caminar juntos (Orozco, 2003: 145).

Defendió con una posición firme el proyecto de la secundaria en 1995, el momento inicial, cuando hubo confrontación con los franciscanos por la secundaria, entre otros puntos de conflicto. Eso se muestra en otra entrevista realizada por Maren en 1996 y que fue incluida en su tesis:

La que ocupaba el puesto [Educación indígena en el estado de Jalisco] luchaba con los franciscanos, que quieren educar, controlar (quieren) el poder [...] Ella (la directora de Educación Indígena) me dijo que apoyara la telesecundaria y yo le dije: yo la apoyo si usted me apoya a mí primero; ella no quiso, quiso que yo la apoyara primero... así yo me negué... Hemos estado trabajando (esto de la secundaria) más de dos años. ¿Por qué iba yo a dejarlo? Este conflicto es malo porque causa divisionismo...divide la comunidad... los confronta con la comunidad y los franciscanos. El hecho que la secundaria haya surgido a partir de un conflicto... pues... (ayudó) porque es mío. Es mi proyecto. La gente le echa más ganas; cooperan todos, luchan por él...ayudan más (Von Groll, 1997a: 52).

El maestro Carlos ha tomado riesgos ante las decisiones que se adquieren en favor de la escuela. En el conflicto con los franciscanos, cuando se hizo necesario, enfrentó las situaciones que lo ponían en la mirada de todos sin problema. “Apostó tan alto que se puso en riesgo [...] en medio de la lucha simbólica

de los grupos que quieren monopolio de los valores culturales, religiosos y políticos” (Orozco, 2003: 227):

En la segunda asamblea Carlos habla fuerte (1995): *Carlos*: “Ya no queremos que decida el Sr. Obispo, ni la directora del Departamento de Educación Indígena; ahora nosotros somos los que vamos a decidir” [...] Estamos preparando la cultura y el sentir huichol; ya no queremos que nos manden el programa de la SEP que no toma en cuenta nuestra cultura, eso no significa que no vamos a considerar en la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi esos programas oficiales, pero vamos con otro método histórico a comenzar partiendo de su comunidad hacia Europa. La secundaria va a cumplir con las necesidades de nuestro pueblo, porque el niño se va a preparar aquí y aquí se va a quedar. Me declaro maestro de la secundaria wixárika Tatuutsi, y de ninguna otra que nos quieran imponer, en ella trabajo desde hace más de una año sin sueldo alguno y desde hace dos meses hasta los domingos, para abrirla, porque es nuestra, porque es para nuestros niños que no tienen escuela; y si ustedes quieren ayudar a mi comunidad, será bien recibido pero solamente que lo canalicen mediante la Unión (UCIHJ) (Orozco, 2003: 227).

Carlos ha sido incesante en ese compromiso, por lo que tiene el respeto de la comunidad y fuera de ella. Invariablemente, ha sido muy generoso en apoyar a las personas que vienen de fuera, no sólo a los que trabajan en la escuela, sino también de otras instituciones. Tanto él como su esposa y la familia de su hermana han cuidado con comida y hospedaje a los asesores, a los coordinadores de campo y a la responsable del proyecto. Siempre está atento a lo que sucede en la comunidad y en la escuela. Busca solucionar, opinar, proponer, vincular, acompañar y aprender en esas relaciones. Su actitud ha sido de un compromiso evidente ante el desarrollo de la escuela en bien de la comunidad.

Ha sido vínculo entre las instituciones y la comunidad; mediador entre la ciudad y la sierra, buscando beneficios comunitarios. Como apoyar en poner el agua para la comunidad en 1988 y la construcción del camino de terracería. Participó en la fundación del albergue escolar. Luchó porque hubiera una escuela de organización completa para que no viajaran los niños hasta San Andrés y pudieran terminar sus estudios en San Miguel; para que la escuela tuviera su reconocimiento oficial y que se ampliara la educación para quienes no podían salir a estudiar. Atiende siempre a las personas que van a apoyar a la comunidad para que su

trabajo resulte benéfico. En muchas ocasiones, hospeda y alimenta a los que vienen de fuera y a jóvenes que llegan desde lejos a estudiar al centro educativo para que puedan continuar sus estudios. Ha tenido diferentes cargos en la comunidad. Él mismo lo reconoce y lo plasmó en su proyecto de vida para Ashoka:

Soy mediador intelectual, gestor, generador, impulsor, pacificador, amigable, intermediario, negociador, conciliador, intercesor, componedor, en contra de las indiferencias, desinterés o marginación... Lucho por el respeto y la libertad de creencias y al mismo tiempo, por el fortalecimiento de la cultura propia, por el respeto y dignidad de los jóvenes, niños y mujeres. Estoy en contra del mal trato, del alcoholismo que ha sido un elemento de desintegración y destrucción cultural, a favor de las relaciones entre culturas, de aprender de los otros y compartir lo que sabemos. Me interesa el cuidado de la salud e higiene de los integrantes de mi comunidad y en especial de los jóvenes. Estoy dispuesto a aprender, y a aprender de los otros, sean de otras culturas y de mi propia cultura. Por eso me interesa el diálogo intercultural y la educación intercultural. Estoy a favor y en la lucha permanente de una educación que apoye todo esto. Quiero aportar con el apoyo de mis compañeros, alumnos y padres de familia a la transformación de la sociedad wixárika para que viva mejor, para que conserve su cultura y su lengua, para que estemos preparados para vivir más y mejor. Quiero que seamos mejores personas, mejores huicholes, aprender de las diferentes formas de ser de las personas, de diferentes culturas, aprender lo bueno de un lado y de otro. Quiero que estemos preparados para recibir los cambios del país y del mundo y tomar en cuenta lo que pueda ser de utilidad para nuestra cultura y nuestra gente. Defender lo que nos corresponde a nivel territorial, y formar jóvenes que puedan defender, darles armas políticas, y de conocimiento para poderse defender. Mientras estemos más preparados, mejor podemos luchar en contra de la discriminación racial, no debe existir (PRO Ashoka, 2004).

Carlos está al pendiente de las necesidades de la escuela. Como director, da instrucciones con firmeza y de manera respetuosa. Resuelve problemas permanentemente. Siempre consulta al equipo para tomar decisiones. Si por alguna razón tiene que tomarlas sin avisar, informa sobre el hecho y da la razón de su actuar y por qué llegó a esa conclusión. Los maestros oyen con atención y, en general, están de acuerdo con lo que sucedió, pero cuando no es así, le dicen con respeto su parecer. Él reconoce si se ha equivocado y puede ser que en conjunto se busque una solución y una justificación para lo que Carlos hizo. Cuando necesita ayuda para decidir y no percibe mucha claridad, o si es un tema delicado, como

para tratarlo de modo directo con los maestros, busca con quien reflexionar, con quien siente confianza, y reconoce que aportará en beneficio de la escuela.

Carlos es el primero en participar en las reuniones de maestros; es quien da la opinión que orienta la reflexión. Los maestros se detienen para que él, como director, hable. Si por alguna razón hay un maestro que no está de acuerdo con lo que él plantea, o que piensa que equivocó el rumbo, en una frase, sin oponerse, hace su participación, que Carlos retoma y corrige para reencauzar la reflexión. Da ejemplos para demostrar de forma simpática lo que dice o acepta, sin problema, que estaba equivocado y que el maestro tiene razón. Carlos utiliza las bromas espontáneas y la ironía para hacer divertido el momento. Su discurso pasa de ser o parecer ingenuo a ser profundo o crítico. En momentos, da la impresión que juega o se mofa y, al final, lo que hace son reflexiones que los maestros avalan. Los demás maestros –junto, o no, con Carlos– van tejiendo las reflexiones, entre ellos y complementando las frases o tomando el discurso en sus manos para lograr una construcción conjunta. Carlos, en una charla con Rocío, le dijo en 1996: “En la secundaria todos somos directores..., así pues, de la experiencia”.

Ha tenido dificultades fuertes con personas de la comunidad por sus decisiones y oposiciones, pero cuenta con el respeto y respaldo de gran parte de la comunidad, que se lo hacen explícito de forma que él se sienta apoyado. Su lucha en contra del alcoholismo, en particular entre los maestros, que es muy común, lo ha llevado a tener enemistades y situaciones de fuerte tensión. Ha sufrido por esa causa y, al mismo tiempo, sabe que es algo por lo que conviene trabajar en bien de su comunidad. Así lo manifestó para el proyecto de Ashoka:

Un tema importante para mí, personalmente, es el alcoholismo. Es importante luchar contra el consumo del alcohol, para concientizar a los niños para que no caigan en estos errores y sean libres para ejercer su cultura de una forma más limpia. Esto fortalecerá la cultura wixárika. El alcohol destruye la familia, la cultura y la tradición, hay maltrato en las familias, entre los jóvenes, separaciones porque los esposos se convierten en alcohólicos, eso se puede observar en la comunidad actualmente, es una problemática del medio wixárika difícil de erradicar. Pienso seguir luchando contra esto, ojalá y a largo plazo, se puedan observar resultados en la comunidad, y que alguien continúe esta lucha después de mí. Pienso que los mismos maestros debemos distinguir si somos educadores, orientadores para nuestra

propia gente, también fuera del aula, en donde quiera que estemos. La educación está con los maestros, deben ser el ejemplo, tienen que enseñar con su ejemplo (PRO Ashoka, 2004).

Cumple con lo que se compromete y ayuda a cumplir a sus compañeros en lo que sabe que tienen una responsabilidad. Le gusta viajar y promover los viajes. Está abierto a aprender, a entender cosas nuevas, a aplicar y ponerlas en la escuela, aunque sea inicialmente en el discurso. Poco a poco, va aclarando sus ideas y destacando lo que busca sin apresuramientos; puede que algunas cosas se le queden en el tintero. Su posición y su actuar son claras en la relación hacia el exterior. Fue discriminado en la ciudad por ser indígena y no hablar bien el español. Sin embargo, está siempre abierto a establecer relaciones en una actitud de mucho respeto. Se puede decir que es, en realidad, un hábil político.

Los primeros asesores

Antes de iniciar las clases se ofrecieron cursos a los maestros y a partir del inicio de clases, en octubre de 1995, se emprendió un trabajo intensivo de formación. Rocío comenzó la localización de personas interesadas en asesorar; en seguida, el mismo grupo encontraba voluntarios con deseos de apoyar este proceso e involucrarse en el proyecto. Tenían que entender las intenciones y objetivos; se necesitaba sensibilidad para comprender el medio, respetar la cultura, valorar las diferencias y para vincularse con los maestros en la sierra. Aprender a convivir con ellos; gusto por conocer sus costumbres; capacidad de diálogo; suficientemente adaptables para disfrutar esta labor en situaciones difíciles para un profesionista citadino; compromiso para ser constantes en el trabajo a pesar de no tener salario y que, además, tuvieran la suficiente paciencia para que, por medio de asesorías regulares, enseñaran a los maestros poco a poco y mediante la práctica lo que requerían para enseñar cada disciplina.

Al principio, el seguimiento de los asesores disciplinares en la formación a los maestros era quincenal o mensual, según las necesidades y posibilidades; poco a poco se fueron extendiendo los tiempos y se llegó a hacerlo los primeros tres años

cada dos meses. Muchas veces, no fueron muy sistemáticas esas asesorías, por las dificultades de los asesores de trasladarse y dejar su trabajo o estudios; fueron centrales en los primeros tres años de creación de Tatuutsi, dado que fue así como los maestros iban aprendiendo y dialogando con sus asesores lo que impartirían clase por clase; planeaban por periodos los contenidos y las metodologías que aplicarían. Si por alguna razón el asesor no podía ir a San Miguel, el maestro tenía que preparar por sí mismo su clase. En esa ambigüedad fueron haciéndose maestros; los maestros y los asesores fueron aprendiendo a enseñar formadores de *enseñantes* que tenían voluntad de aprender, pero que no tenían aprendizajes básicos; que tenían una responsabilidad comunitaria entregada desde las autoridades; que vivían la presión de qué y cómo enseñar a los alumnos al día siguiente y los próximos quince días. No había material, ni libros en la sierra; no había suficiente dinero para conseguir todo lo necesario y cada artículo escolar o de alimentación que se requería debía llevarse desde la ciudad; hacerlo desde Guadalajara hasta Ixtlán del Río, Nayarit, en autobús y de ahí a San Miguel Huaixtita, por avioneta, dado que no había camino para llegar allá. Así que en cada viaje los asesores, además de preparar sus asesorías, viajaban cargando un fardo de provisiones.

Los asesores eran alumnos o ex alumnos de alguna licenciatura afín a la materia que enseñaban a los maestros de la sierra, o alumnas de educación; maestros de licenciatura o maestros de secundaria, con dominio del tema y experiencia en metodología de la enseñanza de esa disciplina. Ellos sabían y aceptaban que estaban enseñando en esas circunstancias tan complejas. Además, se enfrentaban a una situación nueva para ellos: pensar una educación que valorara y retomara la cultura wixárika. Todos tenían un compromiso laboral o escolar, al mismo tiempo que apoyaban el proyecto, por lo que buscaban formas de acudir a la sierra por medio de permisos en su trabajo o escuela y de aprovechar sus descansos para cumplir con los maestros wixáritari. Algunos estudiantes consiguieron hacer el trabajo de la sierra como servicio social escolar o como semestres de campo, que era un espacio curricular de intercambio y vinculación donde los alumnos participaban en un proyecto social y eran asesorados por sus

maestros, de tal manera que, al mismo tiempo, cursaban el semestre cubriendo las materias desde una práctica social concreta. Ésa era una ganancia que pudieron obtener.

Estas circunstancias no se vivían como problemas importantes; eran retos que generaban, a veces, divertimento; otras, preocupación o extrañeza de cómo sorprendentemente, entre todos, íbamos resolviendo cada obstáculo. Era ir aprendiendo desde las necesidades. Lo que preocupaba era cómo lograr una educación de buen nivel de tal modo que pudiera ser legitimada por el sistema educativo; por eso se ponía en el centro el que el maestro dominara la materia para ser trabajada con los alumnos. Los maestros iban poco a poco aprendiendo los contenidos y construían en conjunto la metodología de enseñanza, tratando de adecuarla a las posibilidades de la sierra. Así pasó el primer año. No tenían una planeación clara para todo el ciclo escolar; se enseñaba a preparar las clases y por periodos de uno o dos meses. Fue a partir del segundo año cuando se empezaron a hacer las planeaciones con mayor puntualidad, tomando en cuenta los procesos aprendidos en el primer año.

Un elemento significativo en la descripción de los actores fue la labor de las coordinadoras de campo en este primer año escolar. Dos alumnas de la licenciatura en Educación y una de Psicología hicieron un semestre en la sierra y apoyaron el proceso de la escuela en lo cotidiano. A los maestros los ayudaban a preparar sus clases y aclarar sus dudas; observaban las clases, retroalimentaban a los maestros y participaban en las reuniones de éstos. En las asambleas de alumnos y las comunales, apoyaban en lo que pasaba en torno a la escuela; se vinculaban con los alumnos con una cercanía tal que permitía establecer relaciones para identificar avances, dificultades, solicitar apoyos, sugerencias, platicar sobre sus expectativas, ilusiones y búsquedas; fueron relaciones cordiales tanto con alumnos como con maestros y muchas personas de la comunidad.

Ellas daban un seguimiento puntual a lo que sucedía en la secundaria y con cierta regularidad regresaban a Guadalajara, hablaban con la coordinadora general, con sus maestros y asesores de la universidad, que les daban seguimiento, y con los demás asesores del equipo para comunicar sobre lo que sucedía en la sierra,

reflexionar, recibir orientación, gestionar la solución de problemas y encontrar recursos faltantes. Traían recados y encargos de la sierra; procuraban reducir la angustia que causaban situaciones como los rumores en la comunidad que cuestionaban la escuela; maestros de primaria y algunas personas de la comunidad decían que esos maestros no servían porque no sabían, que esa escuela no valía, que el maestro de cultura wixárika no era maraakame, ni podía enseñar la cultura, que la escuela sólo era un lugar para hacerse novios, o que enseñar la lengua wixárika no era necesario, que ya se las enseñaban en su casa.

Otras situaciones angustiantes eran que los maestros faltaban a clase por diferentes razones, que Toño y Feliciano se emborrachaban, peleaban, que los alumnos estaban preocupados por lo que escuchaban en la comunidad y no sabían si era o no cierto; que los padres de familia preguntaban si iban o no a tener un reconocimiento oficial, dado que ellos querían que siguieran estudiando. Éstas y otras realidades muchas veces difíciles de entender y algunas de ellas relativas a la cultura, fueron encontrando salida en estas conversaciones: platicando; traduciendo la experiencia a sus maestros, compañeras y amigos; compartiendo y revalorando su estancia en la sierra; difundiéndola con alegría, curiosidad y aprendizajes. Maren, coordinadora de campo, explica en su tesis:

El apoyo educativo que se proporciona a los maestros indígenas es de tipo no formal. Tiene la característica de ser un programa en construcción y, por lo tanto, flexible, que es modificado conforme a las necesidades y sugerencias que arrojan las sesiones semestrales de evaluación [...] En general, la capacitación se da en la sierra, hecho que hace posible obtener datos que retroalimentan la acción educativa en el momento, evitando de esta forma los obstáculos que acarrearían planes contruidos en el medio urbano. Esta modalidad permite una reciprocidad, respeta los tiempos de cada uno de los maestros y su proceso de aprehensión. De esta forma se individualiza el proceso, que a su vez lleva a soluciones distintas con lo que se vislumbran diversas formas de abordaje (Von Groll, 1997b: 75-86).

Las asesoras, las coordinadoras de campo, la administradora y la coordinación general estaban siempre con reflexiones, búsquedas y cuestionamientos a favor de hacer un buen trabajo en la sierra. Se llevaban a cabo reuniones con los equipos: en la sierra, con maestros, coordinadoras de campo y

coordinación general; en la ciudad, con todo el equipo con algunas personas que estaban al pendiente, interesadas por lo que ocurría en este proyecto, entre ellas mismas, para comentar lo que se vivía y encontrar soluciones a problemas, cumplir solicitudes, compartir el placer de los hallazgos haciendo un dialogo desde lo que sucedía en la sierra y las que estaban en la ciudad.

El cargo de la coordinación general tenía una labor importante de gestión en diferentes ámbitos: en la sierra, con las autoridades, con los maestros no sólo de la secundaria, con las personas de la comunidad, con los diferentes tipos de asesores, en las instituciones gubernamentales, en los organismos de financiamiento por lo que se pudieron construir redes solidarias. Hacía trabajo de mediación, de aportar en y para el aprendizaje propio y compartido de lo que se iba haciendo, había una dedicación para el cumplimiento y resolución de diferentes necesidades de interacción, comunicación y mucha reflexión conjunta para intencionar y dirigir el trabajo.

Con este equipo se inició la historia de Tatuutsi Maxakwaxi, personas de una voluntad fuerte, con arrojo y capacidad de atreverse a aprender haciendo con empeño una escuela para los wixáritari. Muchas otras personas que no están mencionadas acompañaron, de diferente manera en ese tiempo y el siguiente, oyendo, reflexionando, valorando y dando ánimo para seguir en ese intento.

Mónica, asesora y coordinadora de formación

Estudiante de la licenciatura en Educación del ITESO en 1993, Mónica oyó del proyecto y se interesó en él. Se involucró de inmediato con suficiente pasión y entusiasmo; se apropió de tal manera que formó parte importante de su vida no sólo en lo académico, sino que involucró a diferentes compañeras de su generación. Trabajó para el proyecto hasta 2003. Construyó redes solidarias, de diferente índole, en beneficio de la secundaria, tanto para apoyar la construcción de la primera aula y la cocina, con su mamá como gestora, con académicos de la escuela Signos, donde ella trabajaba, que lograron dar estructura y formación docente en la etapa de fortalecimiento, en un trabajo fundamental para Tatuutsi Maxakwaxi. Sus

intervenciones creativas ayudaron a dar sentido e intención a lo que se hacía; se comunicaba con los maestros y personas de la comunidad sobre lo que se quería de la escuela. Fue formadora de los maestros, en la escuela, y de las personas que se iban involucrando para trabajar en el proyecto como asesores. Mónica escribió en un informe:

Desde entonces se sentaron las bases para llevar a cabo este proyecto, poniendo como elemento inquebrantable el profundo respeto a la cultura wixárika (entendiéndose también con esto el respeto a su manera de hacer las cosas, de entenderlas, de concebirlas; sus tiempos y ritmos muy diferentes a los de la cultura occidental, etc.) y con la convicción de que debía ser la ESCUELA del pueblo, consolidada quizá lentamente, pero por ellos con el apoyo de Ajagi [...] yo he participado en proponer talleres y actividades en las que el pueblo pueda clarificar cómo quiere que sea SU educación y qué pasos hay que dar para conseguirla; dar seguimiento a todo esto planeado con ellos, capacitando con ellos, gestionando, sistematizando y evaluando junto con ellos (INF 3. 892, 1994).

Con una sonrisa amplia, una actitud firme, crítica y creativa en movimiento, lograba lo que se proponía conseguir en su trabajo y también en las acciones de los demás. Tenía una visión aguda de los procesos de la secundaria, lo que hacía que pudiera identificar áreas de mejora y sugerir propuestas para ello. Llevó a cabo el seguimiento a la formación de los maestros. En los talleres grupales, cuidaba que los maestros renovaran el sentido de estar en la escuela y tener en mente los objetivos para alcanzar congruencia entre lo que se manifestaba y lo que se hacía. Se expresó con claridad cuando planeó un taller:

Objetivo del taller: Re-significar nuestro quehacer como educadores. Hacer análisis de la esencia de la escuela y perfilar hacia dónde queremos caminar a partir de ahora: Generalmente los talleres del mes de agosto se hacían en Guadalajara, centrados básicamente en la capacitación asesor-maestro acerca de la materia que cada uno daba y a la planeación de clases. Este año se vio la necesidad de trabajar en común. Sobre aspectos fundamentales de la escuela, para fortalecer y cuidar las razones de ser de esta secundaria, la del pueblo wixáritari (TAL 37-64, 2001).

Víctor

Alumno de la licenciatura de Mercadotecnia en el ITESO, asesoraba en matemáticas a Toño. Por su interés en la cultura wixárika, logró establecer una fuerte relación con él. Juntos iban a las ceremonias; se ganó un lugar entre los maestros, y también era bien visto por la comunidad. Gracias a él se despertó el interés de Toño en las matemáticas, que transmitió a sus alumnos.

Teresa

Fue una maestra de español que daba clases en diferentes secundarias; con sencillez, dedicó su tiempo a formar y dar una base a Feliciano para que pudiera hacerse maestro. Lo enseñaba en las asesorías en la sierra, además de que lo llevaba a sus clases en las secundarias de Guadalajara, para modelar, con su propia práctica, el actuar de Feliciano. Lo hospedaba en su casa para dedicarle por la tarde o noche el tiempo de su estancia y reforzar los conocimientos. La dificultad de ausentarse de sus trabajos hizo que a finales del segundo semestre tuviera que dejar el apoyo que daba a Feliciano.

Susana

Sustituyó a Teresa en la formación de Feliciano. Ella era alumna de la licenciatura en Educación del ITESO y se involucró desde antes en el trabajo de la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en la que colaboraba en la elaboración y sistematización de talleres que se daban en la zona wixárika. Tenía interés en apoyar en Tatuutsi Maxakwaxi y de inmediato se propuso como asesora. Se involucró de tal manera que formó parte de los asesores de equipo y luego estuvo en la sierra un semestre como asesora de campo y daba, además, la materia de inglés. Su forma alegre de relacionarse propiciaba el buen ánimo en los espacios de trabajo; atenta a resolver y proponer acciones educativas en beneficio de la escuela, trabajó para el proyecto hasta 1998 y después estuvo haciendo vínculos de apoyo para la sierra entre el ITESO y la AJAGI.

Óscar

Arquitecto que trabajó el plan de construcción de la secundaria junto con los maestros y el comité de padres de familia. Hizo un diseño con base en lo trabajado en la comunidad y definió con ellos qué y cómo querían que fuera su escuela. Decidieron el tipo de materiales que les interesaba y cómo poder conseguirlos o elaborarlos. Planteó, junto con ellos, la prospectiva de lo que creían que tendría el centro educativo; finalmente, elaboró una maqueta en la que tomaba en cuenta los espacios desde la forma en que la cultura wixárika los requiere: en el centro de la escuela se hizo un espacio, un patio, llamado *Takua*, donde debía estar el fuego sagrado, sobre las ofrendas, dado que las enseñanzas, en la cultura wixárika, se reciben alrededor del fuego. Enseñó a Everardo, junto con los alumnos, cada uno de los pasos de la construcción edificando la propia escuela. En el segundo semestre, iniciaron la primera aula de material. Tenía que desplazarse cada mes desde el Distrito Federal para dar seguimiento. Apoyó en la formación en carpintería y en múltiples necesidades personales y grupales de maestros, alumnos y asesores. Se le quiere en la sierra por su generosidad y bonhomía; logró llevar varias generaciones de alumnos a pasear a México y a Puebla en viajes educativos y recreativos que daban seguridad, orgullo y valoración por su escuela a alumnos y maestros.

Maren, coordinadora de campo y asesora

Egresada de la licenciatura en Psicología de la UNAM, llegó al proyecto con la intención de hacer su tesis. Sabiendo que no era fácilmente aceptado por la comunidad que alguien llegara a realizar una investigación, la coordinadora del proyecto propuso que se involucrara en el trabajo de la secundaria como coordinadora de campo y que a partir de ello elaborara su tesis; antes tendría que informar a los maestros para que estuvieran dispuestos a recibirla en esas condiciones y en el entendido de que la tesis aportaría al proceso de la escuela. Con la aceptación de los maestros, se instaló de marzo a agosto de 1996 en San Miguel, donde estableció una relación armónica con Giovanna, la otra coordinadora de campo, así como con los maestros, en especial con Agustín y Everardo, de quienes fue su asesora y dio seguimiento a sus trabajos no sólo académicos, sino

también personales. Asimismo, logró buena relación con los alumnos, aportó mucho a la participación grupal en las asambleas e impulsó, con su seguridad, a que las alumnas participaran. Llevaba grupos de estudio con los maestros para enseñarlos a cuestiones básicas, como saber hacer resúmenes, encontrar las ideas principales en un texto, hacer esquemas, cuadros sinópticos, etcétera. Amalia, en un taller en el que los maestros comentaron sus logros, expresó: “Cuando Maren me enseñó a sacar las ideas principales y yo no sabía, se me había olvidado lo que era, y luego con ella aprendí. Primero no me gustaba que viniera, después quise que viniera seguido” (TAL37-64, 2001).

El interés de Maren por la escuela fue tal que su mamá Christiane, trabajadora social formada en Alemania, fue después asesora de varios maestros en artísticas y trabajos productivos. Siguió apoyando el trabajo de la sierra, ella y Christiane, por varios semestres más.

Maren se cuestionaba sobre la comunicación y procesos de relación entre asesores y maestros; sus reflexiones aportaban de manera crítica al equipo de asesores, en especial en un taller con los compañeros de la AJAGI, en el que fue para ella evidente la forma impositiva de interactuar de algunos conductores del taller. Se dedicó a observar y comentar sus observaciones al respecto. Maren escribió en su tesis lo siguiente:

Las reflexiones sobre la acción educativa intercultural, en su mayoría, se promovieron en los espacios interactivos en equipo, antes que en las de modalidad de apoyo individual. En las primeras situaciones se daba la posibilidad de tomar un papel de observadora participante, mientras que en las segundas se posibilitaba la aplicación o al menos concientización de lo sucedido en grupo. Estas situaciones en equipo fueron muy útiles porque revelaron los esquemas de interacción reales, que se resumen de la siguiente manera:

Se observa que durante la interacción comunicativa intercultural, en general es el no indígena, el que toma la palabra, es el que inicia y abre la sesión (lo que supone que ya tiene elaborados los puntos a discutir). Es también él quien guía la conversación lanzando preguntas y finalmente, si es el caso, es él quien redacta los resultados. Es decir, la conducción de las sesiones recae en el no indígena, por lo que la modalidad de interacción es básicamente a partir de preguntas, del no indígena, cuya formulación y contenido en ocasiones pueden llevar implícito cierto tipo de respuesta del indígena.

Durante la interacción muchas veces surgen silencios; que muchas veces son interrumpidos nuevamente por el no indígena, interviniendo de esta manera en un espacio de reflexión. Así una de las tareas consiste en cómo saber “aguantar” el silencio, porque uno de nosotros reconoce que: “me gana la palabra; no puedo estar esperando hasta que ellos hablen”. A su vez las sesiones y/o actividades son regidas por tiempos establecidos por los no indígenas, siendo esto uno de los obstáculos más importantes (Von Groll, 1997a).

Sus reflexiones ayudaron mucho a generar nuevas maneras de interacción, específicamente entre las asesoras de campo y la coordinación general, que pusieron empeño en modificar las prácticas normalizadas de dominio y cuidar del aprender a oír, a no intervenir y a esperar. Llegó a basar su tesis sobre esos elementos y, en una búsqueda sostenida, analizó los elementos implícitos en la relación intercultural.

Angélica, asesora y responsable de la administración

Había trabajado durante dos años en una escuela de la Sierra Tarahumara. Se interesó en el proyecto de forma permanente; hasta la fecha, participa en asuntos puntuales en los que puede colaborar. Es egresada de la licenciatura en Administración en Computación del ITESO; hizo su servicio social en la AJAGI elaborando talleres en la sierra wixárika. En el momento en que supo de la petición de las autoridades wixáritari para hacer su propia escuela secundaria, ella se adscribió al proyecto. Fue la administradora de los recursos que se obtenían para la secundaria durante los primeros años, y se preparó para ser asesora en matemáticas, hasta que entró a hacer su maestría en Antropología Social en el CIESAS; en su tesis analizó las acciones y relaciones que se lograban en Tatuutsi Maxakwaxi para constituirse en una propuesta intercultural (Rojas, 2000). Su capacidad analítica y de observación fina la hace una persona que sabe cuestionar, porque identifica las inconsistencias entre lo que se busca y lo que se hace. Sin que fuera mucho a la sierra, estaba al tanto de cada hecho, cada asesor y cada proceso; acompañaba a la coordinadora general en todo momento y juntas buscaban el camino a seguir. Ella padeció, junto con la coordinación general, las angustias del conflicto franciscano, las del dinero y las de las tensiones que se suscitaban en el grupo; igualmente, los logros, las visiones, los indicios de cómo íbamos, etcétera.

En la sierra, se movía con bastante facilidad; llegó a ser asesora de Everardo en la administración del recurso en la sierra. Posteriormente, estuvo un semestre apoyando a maestros y alumnos, dando seguimiento y observando la escuela para hacer el trabajo de campo de su tesis. Fue con la tesis de Angélica que el concepto de interculturalidad empezó a perfilarse como central en Tatuutsi Maxakwaxi.

Alejandra, coordinadora de campo y asesora

Fue la primera coordinadora de campo que hubo en Tatuutsi; se quedó en la sierra el primer semestre, y afrontó con alegría y firmeza las dificultades iniciales. Ayudó a los maestros a poner en juego su potencial, los enseñó a organizarse, a aplicar y resolver; fue fundamental su aporte para la organización inicial de la escuela. Hacía observaciones a las clases de los maestros y les ayudaba a hacer sus programaciones. Apoyaba cuando se le requería y podía con materiales para las clases. Se vinculaba con los asesores externos para ayudar en la contextualización de lo observado y hacer un puente entre los diferentes actores del proceso. Estaba atenta a dar sugerencias, prever situaciones de riesgo, y dar cuenta de lo que convenía hacer en cada paso. En realidad, con su manera de dirigir hizo que la escuela surgiera como tal. Era alumna de Educación del ITESO e hizo un semestre de campo. Tenía que acreditar desde la sierra algunas materias para sacar los créditos universitarios. Estableció buenas relaciones con muchas personas en la comunidad y con las esposas de los maestros, con quienes se ponía a bordar. Hizo una relación cercana con los maestros, en especial con Feliciano y Agustín. En una carta a Rocío en la que informa de lo que vivía en la sierra, escribió:

9 de octubre. La secundaria va caminando. Tenemos un grupo de alumnos que encanta. Se piensa construir una cocinita para los de fuera, pero aún hay problemas de hospedaje. Me apuran los maestros, Toño necesita casa y alimento... Estoy muy contenta de estar aquí... Siento como si me hubieran entregado un premio sin haber hecho nada, el cariño de la gente, su apertura a mí, la aceptación de mi trabajo, el apoyo de AJAGI, ver su lucha como pueblo y estas montañas...PD: Es necesario que los maestros firmen los convenios ya. Urge \$ para ellos. Aquí te mando la nota de las últimas copias que yo pagué. Hacen falta libretas grandes de hojas de colores (CAR. 11-131, 1995).

Giovanna

Coordinadora de campo en el segundo semestre; era alumna de la licenciatura en Educación del ITESO. Llegó al proyecto invitada por Susana y Alejandra. Su primera ida a la sierra fue en octubre de 1995 en la inauguración; a partir de ahí, aceptó el compromiso de trabajar para la sierra y planear su semestre de campo. Giovanna tenía un carácter optimista, capacidad de disfrute y asombro. Fácilmente, estableció relaciones con los maestros, en particular con Carlos, Feliciano y Toño, con los alumnos de la secundaria y los niños de la comunidad, que conocía a muchos por su nombre. Interesada en los problemas de los pueblos indígenas, por esa razón tuvo eco en apoyar a Feliciano en derechos indígenas. Su forma sencilla y de fácil acceso hizo que los maestros pudieran expresarle sus sentimientos y, de manera natural, se acercaran a ella para solicitar apoyo; caso especial fue el de Carlos, cuando Giovanna compartió con el equipo sus sentimientos:

La experiencia de haber compartido con la gente su proyecto me es difícil compartirlo, y es curioso, siempre ha sido así, me cuesta trabajo expresarlo...creo que la sierra toca muchos aspectos de tu vida por lo cual me es difícil ponerlo por escrito... Para mis ojos el proceso fue muy lento, pero lleno de detalles que le fueron dando vida al trabajo y a mi estancia en la sierra. Entre las cosas que facilitaron el proceso de inserción fueron el visiteo a las diferentes comunidades de donde provienen muchos de los alumnos. Participé en asambleas comunitarias y de la UCIH. Sin embargo, la cotidianidad de la sierra, sus espacios y tiempos son los que me fueron insertando, tratando siempre de mantenerme al margen en cuanto al respeto hacia su cultura y su cosmovisión (INF 11-579, 1996).

Al terminar su semestre de campo, continuó apoyando el trabajo como asesora de equipo y dando seguimiento a algunos maestros. Óscar Hernández y Humberto Orozco, dos maestros del ITESO, acompañaron su proceso.

Humberto

Maestro del ITESO, fue asesor de Carlos en la materia de historia y junto con Diana, maestra también del ITESO y de la Universidad de Guadalajara, en geografía. Ambos se coordinaron para ayudar a Carlos en construir el plan de estudios del taller de actividades que preveía esas materias; partieron de lo propio, desde los

conocimientos de la comunidad: la historia y la geografía estudiada desde la región; identificar su comunidad, el territorio wixárika, las luchas por el territorio y la responsabilidad que tienen para defenderlo; conocer las zonas limítrofes, entre otras, y estudiar luego la historia y geografía del estado, del país y, finalmente, la historia y geografía universal. Ambos con mucho interés de crear algo apropiado a las necesidades de la zona y fundamentar el conocimiento desde el pueblo wixárika. Humberto, además de asesorar a Carlos, daba seguimiento a las alumnas que estuvieron haciendo el trabajo en campo. Se involucró de tal modo en el proyecto de la sierra, que realizó su tesis de maestría sobre la formación y las representaciones culturales que construyeron el proceso de convertirse en maestro de Carlos (Orozco, 2003).

Jorge

Apoyó en un inicio en el taller de producción en el área de agroecología y fue sustituido por Jesús Moreno, que, además de asesorar a Everardo, apoyó a Toño en física y química. El poco tiempo que estuvo, Jorge abrió camino a la formación de Everardo; fue Jesús, maestro de la escuela Signos, quien motivó a Toño para pensar la química y la física como materias observables y practicables desde la naturaleza y las prácticas culturales, por ejemplo; establecer relación entre los procesos físicos y químicos que se producen al elaborar el tejuino o el llevar a los jóvenes a recolectar plantas y clasificarlas, etcétera.

Rocío, coordinadora general, responsable del proyecto

Licenciada en Psicología y maestra en Educación, tenía un gusto especial por trabajar en la sierra; había desarrollado una manera de relacionarse con respeto y cariño por los maestros, especialmente con Carlos y por los asesores; construyó una especie de hermandad con todos o casi todos ellos, maestros y asesores. Preocupada por el proyecto y con pasión por realizarlo, tenía la sensación de que ese trabajo era un cargo, una responsabilidad fuerte que había que cumplir. El aprendizaje de soportar los sobresaltos, incertidumbres y oposiciones permanentes; las fuertes críticas de frente o muchas más rasposas que salían de lo escondido;

con la angustia de lo que no salía, el dolor de los rechazos y rompimientos de los cercanos que se separaron del proyecto, hicieron que surgiera una tensión entre lo que disfrutaba y lo que la acongojaba. Tenía la capacidad de entusiasmar a otros en el proyecto; desarrolló cierta mirada para identificar alianzas, y sabía que podrían existir problemas al equivocarse en las alianzas. Con energía para hacer y seguir haciendo, imaginar lo que sigue y regresar a la sierra, a disfrutar las dinámicas y los logros, recibía la valoración de los maestros y mucha gente de la comunidad y de otros lados. Soportó la adversidad de haber sido obligada, por quien no le tocaba decidir, a separarse del proyecto, con el orgullo de haberlo conseguido, junto con lo mucho, mucho más, realizado.

LOS ACTORES DE TATUUTSI, PERIODO 2007-2008

Los actores maestros

En 1995, el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi contaba con cinco maestros, que ya fueron presentados. Cuatro de ellos continúan hasta la fecha. Entre 1995 y 2007, hubo diferentes actores que estuvieron participando, tanto maestros wixáritari como asesores externos, diversas instituciones y fundaciones, que ya no aparecerán en esta descripción de forma detallada. No se dan detalles en esta investigación de los maestros Rodolfo y Amalia, por no haber trabajado en los ciclos estudiados. Rodolfo suplió al maestro Antonio, que fue presentado en la sección anterior. Rodolfo entró a estudiar arquitectura y fue suplido por Eduardo. Amalia se sumó a la planta de maestros durante cuatro años, como maestra de la lengua wixárika, entre otras materias; fue formada en cursos en el Centro de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara y suplida por Apolonia.

Los maestros referidos en esta sección que aborda el ciclo escolar 2007-2008, son: Eduardo, Apolonia, Fermín, Ceferino, Viviana, Antonio Felipe y Francisco, además de los ya citados en el capítulo anterior (1995-1996): Carlos, Agustín, Everardo y Feliciano. Los nuevos maestros integrados a la secundaria fueron escogidos, en diferentes momentos, por los maestros de Tatuutsi y aceptados por la comunidad para que fueran docentes de Tatuutsi Maxakwaxi.

Es importante señalar que las plazas de los maestros de Tatuutsi Maxakwaxi asignadas por la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) en 1995, son responsabilidad de la escuela y no pueden ser transferidas a otras escuelas. Fue una decisión tomada con el secretario de Educación de ese momento, don Efraín González Morfín, y convenida con el responsable de las secundarias por cooperación, quien reconoció y cuidó de la escuela por tener características especiales y buscar una educación basada en la cultura wixárika y solicitada por la comunidad de San Miguel Huaixtita. Esto se muestra en un oficio elaborado por el maestro Agustín en mayo de 1995 y respondido el 7 de junio del mismo año por don Efraín (OFI 1-32, 1995).

Tatuutsi Maxakwaxi tiene aceptación de la SEJ desde 1995. Los maestros son decididos por la comunidad. La SEJ reconoce que es una propuesta educativa especial: primero fue clasificada como una escuela secundaria por cooperación, o sea, una escuela secundaria particular indígena –había sólo dos en el país reconocidas así por la SEP en el primer examen de Enlace 2007–, y en noviembre de 2007, como una escuela incorporada al sistema de escuelas oficiales como una secundaria general en el padrón nacional de escuelas.

La situación de una escuela diferente, propia de los wixáritari, no fue respetada por los secretarios de Educación del estado posteriores a don Efraín, hasta que llegó Miguel Ángel Martínez. Esto hizo que, al dejar la plaza el maestro Antonio en 1998, con los primeros cinco maestros de 1995, se tuvo que librar tardadas acciones burocráticas, en situaciones adversas, para que la plaza del maestro Antonio pudiera utilizarse para un suplente.

Esa misma suerte se corrió para conseguir nuevas plazas de maestros en virtud del aumento de alumnos y actividades en el centro escolar. Así fue hasta lograr, con el apoyo de Ana Quesada, en la ya muy recorrida “tramitología”; recurriendo a la producción académica de Sarah Corona; informando de los reconocimientos internacionales de Innovemos UNESCO y de la Organización de los Estados Iberoamericanos como escuela innovadora y escuela que hace escuela; esto, más una fuerte presión de Sylvia Schmelkes desde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la asignación de recursos por parte de la Presidencia de la República, ayudó a conseguir nuevas plazas en el periodo del secretario de Educación Jalisco Guillermo Martínez Mora. Finalmente, con una intención firme de apoyo y respeto del secretario Miguel Ángel Martínez, se logró que la secundaria fuera incorporada al Sistema Nacional de Secundarias, con el reconocimiento de su especificidad. En este contexto se presentan en la tabla 7 los maestros y asesores que, en 2007-2008, integraron el equipo docente de Tatuutsi.

Tabla 7

| Maestros wixáritari | Coordinadora operativa | Asesores disciplinarios y talleristas | Asesores de equipo | Responsable del proyecto y coordinación general |
|--|-----------------------------------|--|---|--|
| Apolonia, Viviana, Fermín, Eduardo, Ceferino, Antonio Felipe, Francisco, Everardo, Agustín, Feliciano y Carlos | Maike | Se muestran en la tabla 8. | Sarah, Ana, Mar, Rocío L, Christophe y Hauyaneme | Rocío (pasó la responsabilidad a Óscar en enero de 2008). |

La maestra Apolonia

Ex alumna de Tatuutsi; entró a estudiar la secundaria en la primera generación de alumnos y se destacó por su brillante actuación, no sólo en la secundaria, sino desde la primaria. Cuando estudiaba la secundaria se casó y, con el apoyo de sus familiares y maestros, siguió estudiando hasta terminar su educación media básica. Inmediatamente después, entró al Conafe como maestra en una pequeña ranchería, donde trabajaba con niños que no podían tener acceso a la primaria, por lo retirado de la escuela, y con niños que, por alguna razón, se habían quedado rezagados. Aplicó el sistema que marca el Conafe, incorporó situaciones de aprendizaje que había asimilado en Tatuutsi Maxakwaxi, e hizo innovaciones que fueron reconocidas por el Conafe, organismo que le otorgó un premio nacional por su labor sobresaliente como docente.

Al terminar su periodo en el Conafe, regresó a estudiar la preparatoria abierta en un proyecto conjunto de Tatuutsi, Educación Abierta del ITESO y la SEJ, para formar y acreditar a los maestros que no tenían educación primaria, secundaria y preparatoria. De esta manera, logró obtener sus estudios de preparatoria. Ingresó en 2000 a Tatuutsi Maxakwaxi como maestra, cuando tenía veintidós años. Como no había posibilidades de conseguir una plaza por parte de la SEJ y se necesitaba una maestra en Tatuutsi por el aumento creciente de la población estudiantil, la

comunidad cooperó para que recibiera un salario simbólico mientras se conseguía su plaza. Trabajó con un salario mínimo durante un año. En el taller sobre los conflictos mundiales en 2004, Apolonia expresó algo de ella y su trabajo:

Mi nombre es Apolonia de la Cruz Ramírez, soy de Teco, soy saliente de aquí, estoy dando biología y artísticas, vemos la pintura, artes plásticas, instrumentos wixárika; por la tarde, apoyo en artesanías [...] Creo que los talleres que hemos recibido son diferentes. A mí me despierta, me hace hacer cosas, nos paramos y miramos para atrás y vemos qué estamos haciendo. Me gustó este taller. Gracias por la sabiduría (TAL 1084, 2004).

Apolonia es maestra de biología, gramática wixárika, artesanías, diario personal en wixárika y artísticas. Es una persona con una educación especial sobre la cultura wixárika, dado que ha habido un cuidado familiar en su formación al seguir la tradición religiosa wixárika; esta situación le permite tener un conocimiento amplio sobre su cultura y una perspectiva de las dos culturas integrada de una manera propia; por lo tanto, sus opiniones, propuestas y el modo de realizar sus prácticas educativas o hacer sugerencias a sus compañeros tienen una lógica diversa, en la que la sencillez para formular soluciones a sus prácticas o las de otros fluye con inteligencia y oportunidad. En el taller de educación para el trabajo, Apolonia platicó algo de sus aportaciones en las materias de biología y artesanías:

Estoy dando la materia de biología y estaba viendo yo, con mi asesora, que tuviéramos una hortaliza, porque ya vez que ahí se habla de todo, de biología de producir, en qué mes, cuántos meses dan el producto, qué sé yo [...] el desarrollo de las plantas y todo eso, empezamos a construir un terrenito chiquito para nuestra hortaliza y empezamos a plantar platanitos, plantas y algunas flores como para ver la reproducción de las plantas y ahora estoy pensando si esa hortaliza la amarráramos como parte de biología, o si lo ampliáramos, mejor como taller, mejor que trabajaran en clases que por las tardes.

En artesanías, están aprendiendo, aparte de lo que están trabajando, está relacionado las matemáticas [...] porque están contando de lo que van a dibujar, los colores que van a poner, cuánto, qué tan largo va a ser o ancho, están midiendo, aunque no estamos llevando las reglas para medir, pero estamos utilizando las manos, por ejemplo, así como medimos los wixáritari y así va la relación a esto [...] Estoy trabajando en artesanía, con hombres y

mujeres a veces vienen puros hombres, a veces mujeres; los años anteriores estábamos trabajando cuatro horas a la semana, con los de tercero nada más y estuvimos trabajando en el telar y como que sí nos funcionaban las cuatro horas a la semana estuvimos avanzando; y se formaron muy bien y también hubo más producción [...] Con los de primero estamos trabajando nada más con chaquira, aretes, pulseritas, porque apenas están aprendiendo cómo manejar la chaquira, el hilo, las agujas, de qué tamaño, todo eso. Con los de segundo estamos trabajando con el bordado, algunos ya se inscriben sabiendo algo, pero como los hombres no están acostumbrados a bordar apenas se enseñan ahí y las mujeres ya van poco más avanzadas y con los de tercero estamos trabajando con el telar: tejido en telar [...] aquí hay algunas alumnas que han salido y que no están estudiando. Yo tenía una tiendita que estamos vendiendo materiales para hacer eso, trabajo en telar, ellos mismos me estaban trayendo esas cosas para vender a la comunidad y luego siguieron las muchachas, me trajeron unas cintas como para agarraderas para venderlo también, porque ellas, ya no tenían donde venderlo, entonces, ellas estaban trayendo conmigo y yo las estaba vendiendo (TAL Pieck, 2008).

En estos tres ejemplos se muestra cómo su pedagogía se abre sin dificultad a crear propuestas razonables y acordes a lo que se requiere; pareciera una forma lúdica de imprimirle intención a la construcción del conocimiento de los alumnos sin una limitante cultural o situacional; las situaciones de aprendizaje son aprovechadas fuera y dentro del aula, y de la escuela; al mismo tiempo, hay una lógica de impartir los contenidos, dependiendo del grado, lo que posibilita prever qué desarrollarán los alumnos en su aprendizaje. A partir del estudio de la biología, integra la producción de plantas, flores y frutos para enseñar lo que se requiere en esa materia y, a la vez, cultiva una hortaliza y educa para el trabajo con la producción de alimentos y plantas. Enseña a hombres y mujeres, de manera natural, y reconoce las diferencias de aprendizajes previos de cada uno; de nuevo, gradúa los conocimientos y delimita su plan de estudios en la enseñanza tradicional de las artesanías, que genera artículos dignos de venderse en la comunidad, donde busca formas de mercado a sus producciones. Este modo de trabajar lleva a tomar decisiones en la manera de educar, sin imposición, sino desde las propias formas, dentro de una lógica que relaciona conocimientos locales y saberes alternativos con lo que se requiere dentro del plan de estudios que se ha creado. En el taller sobre educación para el trabajo, Apolonia señaló la metodología que ha construido:

Nosotros empezamos desde hace un año, creo o más, a hacer un programa de artesanías, de todas las áreas, pero no le hemos avanzado, de lo que escribimos ahí, como introducción pusimos: cuentos de artesanía, por ejemplo, de lo que vamos a trabajar; si vamos a trabajar la chaquiras, tenemos que contar un cuento acerca de eso, o si ellos, traen conocimiento básico de la leyenda, lo vamos a contar, y ya de ahí presentamos el programa anual, si es con los de primero. Con los segundo, porque el trabajo no es lo mismo de cada grado, se van más a la historia, de dónde se originó, o de qué lo hicieron, quién lo inventó o por qué la modernización, las combinaciones, todo eso ven ahí, y ya conforme a la historia van haciendo primero lo que es parte de los wixáritari, y ya terminan con lo moderno, por ejemplo, las combinaciones de los colores, que antes era nada más de blanco y negro y con un poquito de rojo, y acaban combinando como les gusta a ellos, y ya ellos como que primero empiezan con la historia de cada cosa, el primer día así empezamos, vemos en su programa los contenidos, lo que vamos a hacer cada bimestre y la evaluación que vamos a hacer, y como decías, ahí llevamos la administración un poco, para que informen, para que lleven cuentas, para que vayamos a la compra, o los gastos, todo eso vemos y nombramos a tres personas a que lleven a cabo ese taller, uno para que coordine a sus compañeros como presidente; otro, para que lleve la compra como un tesorero y la secretaria para que vaya anotando los gastos y de ahí informe a sus compañeros, eso es lo que vemos al principio, y después nada más me preguntan o vemos este el programa que sigue, si no hay material, lo cambiamos, porque a veces no tenemos dinero para comprar lo que se necesita y lo cambiamos si hay material (TAL Pieck, 2008).

Nuevamente, se pone de manifiesto su visión de educar desde las formas tradicionales wixáritari y de relacionarlas, sin dificultad, con la tradición educativa occidental. La introducción de leyendas o cuentos sobre lo que realizan y la idea de recuperar la historia da un sentido amplio y contextualizado a la formación de los alumnos en el taller de artesanía; también expresa su manera de identificar el paso de lo tradicional hacia la modernidad al recorrer las formas artesanales; al aprender mostrando cómo se hace la historia de la artesanía en su cultura. Del mismo modo, enseña a administrar los recursos al organizar a los alumnos para que lleven un registro sobre los movimientos y cuentas, y lo comuniquen a los demás compañeros; ésta es una manera de formar en la disciplina y la transparencia. En la siguiente cita, el maestro Ceferino habló sobre el trabajo de Apolonia:

¡Como un testimonio Enrique! cuando ella trabajó con este programa casi tres años o dos años, sí dio resultado y yo muchas de las veces que hemos hablado, le he dicho a Apolonia que todas las áreas se organizaran de esa manera, cuando ella trabajó con la alumnos de hace tres años: yo tengo una cuñada, que aprendió a hacer telar para bolsas, y para probar [le dije:] a ver quiero que me hagas un telar para mi bolsa, ¿me lo haces?, me dijo que sí, y sí, voy a ver que sí aprendió, porque yo ya había visto a muchas que sí aprendieron, y que ya no se les olvida, porque sí aprendieron, y [fui] a ver cómo le hacía que estaba haciendo, y vuelta y que un color, y otro, y se sentó, darle y es muy raro de que sólo ella, por el apoyo de la maestra aprendió al telar; y sus hermanas más grandes no saben, porque no les enseñaron cuando estuvieron aquí, y le dicen, ¿quién te enseñó? –pues Apolonia–. Antes que no estaba ella, o que si estaba, pero que estaba empezando a hacer su programa pues no [aprendían], cuando manejo el programa sí resultó, igual pudiera ser con todos los talleres, por ejemplo, en carpintería, que en su casa hicieran su sillita, su mesita, algo que evidencie que sí aprendieron o que pasaron por ese taller (TAL Pieck, 2008).

Apolonia está siempre alerta; se coloca en un lugar donde puede observar, dar seguimiento, entender y opinar en un momento adecuado. Cuando habla lo hace de tal manera que muestra un saber que tiene la fuerza de la experiencia reflexionada y lo expone con una clara sencillez. El hecho de ser mujer, su comprensión y empatía, hace que las alumnas se acerquen a ella y le confíen sus necesidades, además, es ejemplo para las alumnas por la seguridad con la que se maneja. Ella fue la segunda maestra mujer en Tatuutsi, le precedió Amalia y ahora está Viviana, otra ex alumna de la secundaria.

El maestro Eduardo

Entró en 1999 a los veinticinco años de edad; suplió a Rodolfo, que a su vez había ocupado el lugar de Toño. Se tuvieron que hacer numerosos trámites para rescatar la plaza. Esta situación hizo complejo su pago desde un inicio, pero con paciencia esperó a que se arreglara la situación, que duró más de un año, sin recibir el salario que en justicia se merecía. Su esposa lo apoyó económicamente para que continuara. Eduardo entró a la secundaria cuando estaba cursando su preparatoria, que terminó en el primer verano que ingresó a Tatuutsi Maxakwaxi. Las materias que ha impartido son: matemáticas, diario personal en español, física, educación física, y apoya en algunas secciones del área de producción en construcción.

Eduardo es ecuánime, amable, sencillo; podría parecer una persona reservada y tranquila; sin embargo, al verlo en acción laborando, cumpliendo y participando se advierte su personalidad activa y comprometida, de tal manera que impulsa a emprender o reforzar acciones; atento a dar su palabra cuando sabe que su intervención tendrá fuerza, como en el taller sobre modernidad y tradición: “Las cosas nos atraen, queremos tener la modernidad, nos jala. El indígena tiene deseos (se saborea) de tener las cosas, sin pensar en las consecuencias ¿Esto quiere decir que queremos educar para ser críticos ante lo externo?” (TAL 1085, 2003).

Acepta fácilmente los encargos que se le designan desde el grupo de maestros o en la comunidad; cuando habla y cuando está en actividad, tiene siempre una sonrisa amable. De esta manera, se involucra en la escuela; propone con una mirada hacia el futuro y hacia la mejora de la escuela; muchas de sus sugerencias están encaminadas al desarrollo de la comunidad desde la escuela, como lo expresó en el taller sobre desarrollo sustentable y en un grupo focal que se organizó a raíz de los diez años de constitución de Tatuutsi:

Hacer un proyecto de aserradero para aprovechar la madera y crear fuente de empleo. Hacer unas presas, pesca, siembra de riego. Que no se usen herbicidas, hortalizas, huertos (TAL 1082, 2004).

Que nosotros mismos tengamos nuestras microempresas. Que no vengan los mestizos; ese camión que surte aquí, mejor nosotros mismos. Y que la gente que ya no sigue estudiando, que siembre, que venda aquí mismo, ¡de veras! [...] Para desarrollar, hay proyectos aquí, [pero] no quieren apoyar a gente que [los] tiene: el Fondo Regional da preferencia a los que no están asalariados, para que crezcan, pero yo ahí veo que no es posible porque no saben administrar, y malgastan el dinero, lo gastan, ¿con qué van a pagar? Mi idea es: sería mejor que apoyaran a gente con interés [...] Yo siempre hablo de microempresas. La escuela está dando estas herramientas, para que puedan [los alumnos] el día de mañana trabajar en ello. Yo he pensando, que quisiera tener mucho dinero para poner esas empresitas, para darles trabajo a la misma gente. Crear una panadería, una carpintería, una hortaliza, teniendo un terreno, solicitar trabajadores, así podemos dar trabajo a la gente porque ya tiene experiencia. Por ahí tenemos que empezar también (Grupo focal maestros, 2005).

Estas ideas han sido constantes en el maestro Eduardo; piensa y propone, de manera permanente, proyectos que lleven a generar fuentes de trabajo para el desarrollo de la comunidad y la formación de los jóvenes. Su visión de la educación implica el desarrollo comunitario y, en especial, su potencial económico. Identifica lo que no ha dado resultado en los proyectos generados por las instituciones de gobierno y pone el acento en los proyectos que tienen interés de emprender desde una perspectiva comunitaria. Su idea es que los alumnos participen y se formen en el trabajo colaborativo a partir de la escuela y el cuidado de ésta, así lo manifestó en el taller sobre educación para el trabajo:

Hay alumnos que no se inscriben en ninguna área [productiva], por eso surge lo de la construcción, los que no se vayan a anotar a ninguna área, ahí se van como castigo, o sea yo ya los llevo como a fuerza, para poder trabajar con ellos. No soy un especialista en construcción, mi idea surge de reparar aquí lo que existe aquí, empezando con la herramienta: hay muchos picos que no tienen cabo, carretillas, muchas cosas que existen dentro de las herramientas, por eso surge eso, surge de reparar las herramientas para la construcción y ordenamos y vimos qué hacía falta, por ejemplo, en la panadería no tenían ¿cómo se llama?, pila que va en los lavaderos eso se ha ido construyendo, ahorita están viendo hacer algo afuera en la biblioteca porque queremos plantar algunas plantas, así surgió esa idea. [...] cuando hay cosas así que haga falta arreglar, [...] dependiendo si terminamos rápido, pasamos a hacer otras cosas, estamos pensando poner también un tinaco allá en el comedor, ya está la excavación, pero vamos a construir la base del tinaco para almacenar el agua (TAL Pieck, 2008).

Esta manera de atender a los alumnos en actividades de mantenimiento de la escuela es una forma de educar para el cuidado; de dar oportunidad a que participen los alumnos que no se quieren inscribir en talleres de producción y puedan aprender haciendo otro tipo de colaboración: ordenando, reparando o completando lo que hace falta para su escuela. Esa visión amplia de la educación no sólo se centra en las acciones productivas, sino que va más allá, hacia una mirada educativa de conservación y cuidado para sostener la operación y funcionamiento de la escuela. Eduardo lo expresó en el taller sobre desarrollo sustentable: “Que estemos siempre unidos. No depender de ningún partido. Tener un municipio propio wixárika. Que tengamos acceso en las dependencias” (TAL

1082, 2004). Asimismo, valora la escuela y las enseñanzas que se generan desde ahí; muestra su satisfacción con un ejemplo sobre los aprendizajes que obtuvo su hijo al estar en Tatuutsi, con referencia a los suyos propios: “[Sobre lo que la escuela ha servido] Mi hijo sabe hablar en español, yo veo que lo escribe muy bien, y la escritura wixárika que yo no sé bien; le gustó la hortaliza, escribir a máquina, y le sirvió para poder ir a la prepa” (Grupo focal, maestros 2005).

Eduardo estudia en las vacaciones, junto con los demás maestros de Tatuutsi, la licenciatura en Educación Intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene gusto por aprender y seguirse preparando. Va dando cuenta de su interés en su actividad docente de diferentes maneras:

Aprenden haciendo. Manejamos guías, me doy cuenta sí aprenden, investigando. Es mejor que investigue primero en la biblioteca, ya tienen una noción para la clase. Exponen, comentan. El maestro amplía o explica y da teoría. Los alumnos aprenden. Vemos el fuego, lo tienen que relacionar cómo nació, luego nos vamos a los científicos. En matemáticas, siempre he batallado. Los alumnos batallan, con las tablas (TAL 1080, 2004).

Se puede comparar [el conocimiento] de la comunidad al oficial, en física. Pero en matemáticas, yo no comprendía, pero se nos decía, ¿cuál es el fundamento de aquí, para que se interese el niño? Tiene que conocer también el otro [el conocimiento wixárika] (TAL 1079, 2004).

En todo lo que vemos en nuestra vida cotidiana. Lo que es la ciencia, la tierra, todos los tenemos en relación con lo nuestro, por ejemplo, el aire, nitrógeno, y los otros elementos que lo acompañan. Hay una historia [wixárika] de donde viene el aire, [otra] sobre el agua. ¿Qué es la ciencia? ¿Cómo lo trabajan, conocimiento científico, el conocimiento empírico? [...] Los objetivos nacionales, que los alumnos aprendan los contenidos, darles el doble filo, lo regional y lo ajeno, para que el alumno pueda enfrentar [...] la educación para la interculturalidad comprendí que la educación es para todos, de ser huicholes somos orgullosos, y también llevamos el conocimiento occidental (TAL 1085, 2003).

Hay en Eduardo una búsqueda de hacer cada vez mejor su clase; desde su comprensión busca enseñar tanto los saberes occidentales como los propios, con una metodología que trata de relacionar; inicia con lo propio para pasar a la

investigación de los alumnos, la exposición de éstos y él completa finalmente. Este trabajo lo ha realizado a través de guías que se elaboraron con sus asesoras de la escuela Signos y que se han ido modificando a través de la práctica y las siguientes asesorías. Su preocupación está en la dificultad que representan las matemáticas y cómo hacer ese diálogo entre los dos saberes. Eduardo es querido y valorado por los maestros, los alumnos y la comunidad.

El maestro Fermín

Entró a laborar en 2001 con veintisiete años; muy pronto fue nombrado subdirector de Tatuutsi por tener la licenciatura en Ciencias de la Educación, que cursó en Estipac, una escuela que forma campesinos e indígenas en un poblado a una hora de Guadalajara. Es maestro de lo que se llama taller de actividades comunitarias; imparte clases de metodología de la investigación a los alumnos de tercer grado, da seguimiento al diario personal de los alumnos de segundo grado en español; apoya el trabajo personal de los alumnos de primero; y es responsable del área productiva de conejos (cunicultura).

Fermín es reservado, sigiloso, se relaciona con una mezcla de cautela y formalidad; su personalidad hace pensar en una persona muy seria y callada; sin embargo, en sus intervenciones puede haber una ironía o relato simpático que, a quien lo escucha, puede parecer como algo inesperado. En las reuniones, tiene una actitud atenta y silenciosa, a menos que se toquen temas que para él sean importantes, en los que está participando o cuando él sabe que su intervención va a dirigir la mirada a lo que considera valioso; es responsable y trabajador; piensa mucho cómo hacer su trabajo, cómo mejorar sus clases y cómo aportar a la escuela, con grandes intereses en la computación y la electrónica, en la investigación y la fotografía. Los siguientes comentarios expresados en el taller sobre conflictos mundiales de 2004 y en el de educación para el trabajo muestran su forma simpática de platicar, aunque lo hace en tono serio:

Cuando salí de la prepa, una directora llegó allá a invitarnos a ingresar a Estipac. Me quedé pensando, si voy, ¿qué será? Me decidí [a entrar]. En el puente en febrero, nos organizamos para un viaje a Manzanillo. Me preparé; conseguí una cámara. Tomaba [fotografías] en el viaje.

Llegamos a casa de una compañera. Fuimos a ver la puesta del sol en el mar, ¡nunca había visto esto! Con el mar me asusté, con las olas. ¿Qué tal si me lleva? Nos fuimos a una playa, era de noche. Algunos se metieron a la alberca. Fuimos a otra playa, me metí también. Yo iba confiado a la cámara, tómenme una foto, ¡en todos lados! Al último no servía. Se borró solo. Fuimos a conocer los barcos. Hubo uno de la segunda guerra mundial, nos lo mostraron; tuvimos que sacar permiso. Nos venimos y llegando le dije a la compañera que quería ver las fotos, ¡no sabía que se revelaban! Se la di a la compañera, se la llevó. Me dio un sobre que decía: “cero”. ¡No tenía rollo la cámara! (TAL 1084, 2004).

Al principio se nos murió un buen número de conejos, a veces como estaban de este lado, pues por el espacio se morían, no se hallaban bien, pero después los cambiamos acá, a donde están ahorita; ahí ha habido varias camadas, le pusimos su puerta, pero desgraciadamente de noche, la habían cerrado la mitad hacia abajo en la noche, no sé qué problema habrá sido, que se dieron cuenta los perros, y se acabaron a los conejos que tenían ahí [...] sí tenemos, poquitos. [Los estudiantes vienen] de lunes a domingo, diario, hay unos que vienen los fines de semana, a los que no les toca entre semana, ellos se encargan el sábado y domingo vienen a darles de comer, vienen y cuando estaban allá yo compré un candado, así funcionaba bien, como estaba más seguro, entonces ahí ya no lo hicimos de esa manera, pero de repente hallamos a los conejos tirados (TAL Pieck, 2008).

Con esa sencillez platica de sí mismo, de sus traspiés o equivocaciones que le han hecho aprender, a tal grado que ahora en la escuela él es el responsable de filmar y fotografiar lo que sucede en Tatuutsi; fue una propuesta que él hizo ante los maestros, por su pasión por la fotografía y la comprensión de la importancia del proceso de la escuela, para acumular material gráfico de la historia de Tatuutsi Maxakwaxi en sus actos, ceremonias, rituales y actividades diversas en que participan; él hace hincapié en los sucesos que tienen que ver con la cultura.

En el taller de conejos, del cual él era responsable, luchó porque se construyera un espacio especial para ellos, y entre todos lo hicieron; su acción fue de organizar a los alumnos para que se les diera atención de manera permanente; sin embargo, al encauzar la intención de los talleres productivos de la escuela se vieron en la necesidad de cerrar el de conejos.

Con esa manera serena, calmada de hacer, en un hacer permanente, Fermín logra estar al cuidado de mucho de lo que pasa y se necesita de la escuela; cumple su función de subdirector calladamente. Por su interés en la computación es alguien

fácil de localizar desde fuera; por Maike, la coordinadora operativa o el director, Carlos, cuando están en Guadalajara, porque será él quien revise primero su correo, o estará a la mano en alguna comunicación cibernética en los momentos más necesarios y muchas veces inesperados; es un intermediario entre la ciudad y la sierra de forma constante, para resolver muchos asuntos urgentes.

En relación con los procesos de formación de los alumnos, va afinando ideas hasta tener una visión clara de lo que quiere, expresada en propuestas que comenta ante los maestros o el director; poco a poco las va orientando, hasta que las logra; o también, puede ser, que por su manera callada, ponga en práctica una idea y una vez realizada y con logros, la presente ante los maestros, como en el siguiente ejemplo expuesto en el taller sobre pedagogías indígenas:

Es lo que estoy haciendo, en las universidades hay gente que no queda en listas porque no sabían leer. Yo dije, es conveniente que empecemos a aplicarlo con los alumnos cómo leer. Las universidades te manejan horas y el paquete que tienes que leer. Los de tercero, lo estoy aplicando, cómo van a afrontar eso (TAL 1080, 2004).

En esa manera que parece taciturna y formal, uno descubre en las intervenciones de Fermín su gran interés por la formación de los alumnos; aunque no siempre su lenguaje es fluido, o surge espontáneamente, las ideas que expone hablan de búsquedas o reflexiones serias en un empeño profundo de lograr que los alumnos salgan bien preparados para enfrentar la sierra y para la ciudad, como lo refirió en el taller sobre educación para el trabajo:

Que [los alumnos] aprendan oficios, tengan práctica en los diferentes oficios, [logren] autoempleo, transmisión de conocimientos adquiridos en sus experiencias, dedicación al trabajo y continuidad. Conservar los trabajos tradicionales [...] [Los alumnos] ejercen oficios (hortaliza, albañilería, artesanías, carpintería, alfarería, redes para pescar, chinchorros) han sabido aprovechar los materiales de la región, han sido solidarios al compartir sus conocimientos y experiencias, han aprendido la forma de trabajo, siguiendo los métodos de la escuela [por ejemplo] una alumna enseñó a hacer hortalizas en Los Lobos (TAL Pieck, 2008).

Fermín está interesado en la tecnología, la fotografía y en la investigación de cada una de ellas; a él le preocupa que los alumnos aprendan a investigar y para ello buscó programas en Internet que pudieran apoyarlo en definir una materia para los alumnos de tercer año; buscó y pidió a la coordinación material de apoyo para llevar a cabo su clase. Del mismo modo, al iniciar su responsabilidad como subdirector ofreció un taller propedéutico, que era una necesidad sentida por los maestros, para los alumnos que ingresan a la secundaria, y organizó a los maestros para que, entre todos, construyeran una perspectiva del sentido de esa escuela wixárika, e introdujeran los temas y formas de trabajo que los alumnos iban a encontrar en esa secundaria. En palabras del maestro Fermín:

Antes de entrar a eso, a los que llegan a primero, se les da un curso propedéutico, de las diferentes materias que se imparten en esta escuela, en eso también se incluyen las áreas productivas, entonces, primero se les explica a ellos, se les platica de cada área, o los mismos responsables entran en el curso, 2 horas al día, una hora, dependiendo, dos horas por una semana y en eso conocen de cómo van a trabajar y ya después ya cuando escojan en que quieren trabajar pues ya es cuando hablan con su coordinador (TAL Pieck, 2008).

Este taller era en verdad muy necesario y se había pensado mucho por lo maestros sin haberlo concretado; lo interesante fue que desde su llegada a la secundaria, Fermín hizo lo que el grupo de maestros quería, muy similar a lo que éstos hubieran deseado, claro que fue dialogado con ellos; el punto a resaltar es que para Fermín la percepción de la escuela, sus objetivos, la intención de la escuela es clara; las necesidades de los alumnos y los problemas que enfrentaban, tanto alumnos como maestros en el pase de primaria a secundaria, eran comprendidas, a pesar de no haber estado en la constitución de la escuela y de tomar un papel de subdirección muy pronto. En dos talleres, Fermín aclaró su forma de hacer:

En primero, es la comunidad; en tercero, lo universal... En primero: “lo que sabe”, en segundo, “lo que va aprendiendo”, en tercero, “lo que aprendió” (TAL 1079, 2004).

En primero, vemos la región, el niño tiene que investigar con los ancianos; en segundo, es del país, en tercero, es universal. Lo trabajo con línea de tiempo, es la primera vez, aún no sé si funciona. A mí se me hace fácil poner las etapas. Otro es, con textos, interpretarlo, o [decirlo] como un cuento en huichol, como de la prehistoria, “me lo contó mi papá”, se interesan más los alumnos: “cómo el ser humano se disfrazaba de animal para atrapar animales”. También lo he manejado con alumnos: primero leen, luego hacen un dibujo, o dibujan y atrás interpretan el dibujo [...] Estoy comenzando a trabajar acerca de la memoria en segundo, tienen deficiencias de expresarse en español (TAL 1080, 2004).

En Tatuutsi se imparte la materia de actividades comunitarias —que incluye geografía e historia— pensando en el primer año sobre los contenidos de la comunidad; en segundo grado se trabajan los contenidos del país y en tercero, los universales. Ésta fue la propuesta generada desde el inicio de Tatuutsi en 1995. Fermín relaciona esa lógica de construcción más una propuesta de él, que es: en primero “lo que [el alumno] sabe”; en segundo, “lo que va aprendiendo”; y en tercero, “lo que aprendió”, que tiene que ver con una lógica que ha ido creándose de alguna manera en las diferentes materias; en ese sentido, se busca una coherencia en los procesos de formación de los alumnos. Su idea sobre cómo es el conocimiento o cómo se construye desde la cultura wixárika es:

Construir un concepto general de los sucesos más importantes (tiempo, espacio) de su pueblo, comunidad y de su país, para fortalecer su identidad como wixáritari, mexicano y como ciudadano del mundo. [...] yo tengo aquí esta parte de que tiene que haber la seguridad de seguir a los dos caminos, los dos tipos de materias, o sea, de la SEP y de acá. Y ofrecer también que educar conforme a la defensa del territorio, ya sea local o regional, agregar ahí (TAL 1080, 2004).

En la construcción del conocimiento wixárika y la forma de expresarse sobre la materia que imparte existe la relación de pueblo, comunidad y país, con un sentido de fortalecer su identidad como wixáritari, mexicano y ciudadano del mundo. Esta relación permite observar una búsqueda de congruencia entre lo que piensa del conocimiento y cómo hace y piensa sobre la materia que imparte vista desde lo propio y lo ajeno.

El maestro Antonio Felipe

Entró a laborar como maestro en 2005, con treinta y seis años; imparte las materias de inglés y español, con especial hincapié en las competencias comunicativas. Toño o Toño Felipe, como se le dice en la escuela, inició su relación con Tatuutsi primero como esposo de la maestra Amalia, quien laboró varios años en la secundaria. El ahora maestro de Tatuutsi, Toño Felipe, fue uno de los importantes impulsores y alumnos de la preparatoria abierta. Desde ahí se hizo notar por su dedicación, voluntad e interés en apoyar los procesos formativos de Tatuutsi, a tal grado de que él se hizo responsable un largo tiempo de coordinar, con un salario simbólico de mil pesos mensuales, los procesos que se requerían en la sierra para llevar a cabo esa experiencia. También se destacó por el empeño que ponía en las asesorías, apoyaba a los compañeros, a los asesores y se estableció de esa manera, una relación significativa con la escuela, con los maestros y con Maike, responsable de la preparatoria abierta en ese tiempo.

Por otra parte, el gran interés de los alumnos y maestros en que se enseñara inglés en Tatuutsi se manifestó desde un principio; por esa razón se dieron múltiples formas de llevar a cabo la materia, dada la dificultad de encontrar fácilmente quién, entre los wixáritari, conociera el inglés, para poder formarlo como maestro de esa lengua. Primero, la asesora Susy, citada en el primer año analizado en esta investigación, se fue a vivir a San Miguel Huaixtita en el ciclo escolar 1997 como asesora de campo y a impartir la materia de inglés a los alumnos y algunos maestros. Al terminar su estancia, se llevó a Tatuutsi un sistema de enseñanza a distancia de inglés que, en realidad, solo funcionó por un tiempo. Luego se encontró otra forma de tener maestros de inglés: eran voluntarios que habían sido autorizados por la comunidad para hacer una investigación, su tesis de maestría o de doctorado; Brad Bilow, de Estados Unidos, y Hakon Rokseth, de Suecia, fueron maestros de inglés en la secundaria mientras hacían su investigación; además, Sarah, una maestra de música norteamericana que fue como voluntaria a Tatuutsi, apoyada por la Fundación Amistad, que proporciona recursos a los adventistas para su labor evangélica.

Sin embargo, la necesidad de formación de un maestro wixárika para que enseñara inglés seguía siendo una preocupación. Fue así que Toño Felipe, que había mostrado mucho interés y dedicación en su proceso de aprendizaje de la preparatoria abierta y que, además, daba su apoyo a Tatuutsi cuando se le requería y en varias ocasiones había manifestado su deseo de participar en la escuela, fue un candidato ideal para ser formado por Maike en esa lengua. Ahora no sólo imparte esa materia, sino también español, y apoya el área de producción. Su integración al equipo de maestros fue inmediata, visible en su disponibilidad y participación en lo que se requiere y en su gusto por pertenecer a ese grupo. En un grupo focal realizado en torno a la celebración de los diez años de Tatuutsi, habló con orgullo sobre la escuela:

Yo he hablado con muchos padres de familia, tengo amigos de diferentes localidades, ellos ven la calidad de la secundaria, tienen sus hijos en telesecundarias, en Los Lobos, en Popotita. Ellos valoran la calidad de la secundaria, comparando la telesecundaria, aquí es una organización completa digamos, aquí ellos saben que un maestro está enfrente del grupo más que nada, los maestros entran en diferentes materias, por eso hay esa valoración de los padres de familia, ellos mismos dicen que no hay mucho ausentismo de maestros también, comparando con la telesecundaria, allá según hay muchas salidas. También hay quienes mandan sus hijos a la ciudad, pero eso son gentes que tienen dinero para mantenerlos fuera. Pero creo que aquel padre de familia que valora, lo trae para acá. Los padres de familia están conformes con todas las materias que se les dan, los talleres. Lo saben algunos, la carpintería, hay muchos padres de familia que aún tienen mesas que se hacían antes aquí, a eso se quiere dar seguimiento.

Yo diría que para el 2020, hubiera al menos otros dos o tres hermanos de Tatuutsi. Yo he oído que muchos padres de familia aquí mismo y en otras partes están buscando la forma que todas las construcciones que se hicieron por medio de telesecundarias, claro, sabemos que cuesta construir algo, pero qué facilidad hay que, de que cancelen las telesecundarias y usar esas mismas instalaciones y que sea igualito a esta (Tatuutsi). Yo conozco a muchas personas que me han comentado eso.

Les ha servido mucho, sobre todo las materias, comparándome yo con mi hija, y no sé escribir bien en wixárika, creo que son las mejores herramientas que les han dado y también yo comparándome con mi hijo, yo no puedo manejar la sierra [la herramienta]. Creo que son

muchos conocimientos que logran, comparándome yo con ellos (Grupo focal con maestros, 2005).

En sus comentarios, Toño Felipe muestra una valoración por la escuela y cómo los padres de familia la aprecian. Su parámetro para valorar es la formación de sus hijos en Tatuutsi, mejor que la educación que él recibió, al grado de que piensa que debería haber más escuelas como Tatuutsi.

Toño Felipe es una persona amable, siempre sonriente, cuando habla se nota su optimismo; en las discusiones grupales o talleres puede esperarse a que otros expongan, y va siguiendo las reflexiones de los demás; si él tiene un comentario, puede decirlo fácilmente. Cuando expresa sus ideas, puede ser muy claro; también crítico y en muchas de sus aportaciones muestra su preocupación por los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Habla de ello en un taller de planeación curricular:

Yo creo que también depende del interés de los alumnos, porque yo ya tengo dos años trabajando aquí. El año pasado como que yo vi mucha diferencia comparando ahora en este año... Por ejemplo, hablando del CONAFE,... los que vienen en organización completa como que vienen deficientes,... Yo doy en primer grado; ni saben conjugar los verbos, ni saben qué son las oraciones, ni el sujeto qué es, eso lo deberían saber desde tercero, cuarto, quinto... No sé. Yo no sé, ahí el problema sería de los maestros que les atienden en primer grado, de que pasen a sus alumnos sabiendo cómo están... siempre nos echan la culpa a nosotros: "están en la secundaria y ni siquiera escriben bien", o qué sé yo. Pero realmente nosotros no sabemos desde dónde está el problema... Los [alumnos que vienen] del Chalate por ejemplo en este año, ¡ni saben escribir su nombre... Uno hace todo lo posible para que hablen, yo una vez empecé que mencionaran desde la primaria, desde preescolar, primero, segundo, tercero, quiénes fueron sus maestros, con tal de que hablaran, pero hay algunos que ni siquiera. Te tienes que esperar horas. Esperar horas a que hablen un poco... Hay mucha preocupación, porque yo a veces me pregunto, si uno se da cuenta de que no escriben bien en español, y ahora enseñarles otra lengua más, por ejemplo el inglés. Ahí como que ya uno se está... pues sabemos que es una obligación, pero al menos sabemos que en esa materia llegan en ceros. Aquí aprenden a penas, yo creo sí les cuesta trabajo, ya comparando el español y el inglés (TAL b pla 1088, 2007).

Toño Felipe se preocupa por el aprendizaje de los alumnos, las deficiencias con que llegan de primaria, y lo complejo del aprender inglés, una nueva dificultad

que les cuesta más trabajo, porque es algo que nunca habían aprendido. Busca ser un maestro eficiente en las materias que imparte: español, que lo maneja de forma adecuada, e inglés, que apenas domina. Han elaborado, entre él y su asesora Maike, los programas y guías para primero y segundo grado, y están en proceso de terminar los de tercero, para los cuales toman como ejemplo los programas o guías que hacen en otras secundarias; hay que señalar que esta materia tiene poco de estar siendo impartida por él.

Toño señala las dificultades que existen en el aprendizaje del inglés para ellos, dado que tiene que pasar por el conocimiento no sólo del español –situación que fue resuelta así dado el no dominio de la gramática en wixárika de los asesores y por esa razón es la manera más sencilla en estos momentos de enseñar el inglés–, sino también de la comprensión de las reglas gramaticales en las dos lenguas y la diferencia de esa lengua entre leerla y escribirla. En el segundo taller de planeación, Toño Felipe habló abiertamente sobre los apuros de los alumnos por no poner empeño en estudiar:

Es también la diferencia que hablaba hace rato, porque, en los días que yo dejo tarea, casi, casi la mayor parte no entrega sus guías y en este bimestre les dije que por qué no habían hecho sus guías. Son pretextos que ponen: que porque su papá lo manda a que venda en la tienda, que no tuvo tiempo... Pero yo creo que realmente son pretextos. Me gustaría que fueran más otra conciencia, si se les olvidó o no lo entendieron, no sé. Es que uno les pregunta dos o tres veces, [¿entendieron?] sí o no, y ya pasa uno, lo comenta con sus compañeros: lo vamos hacer así, así, así... pero los demás no entendieron ¡y tampoco preguntan!... Yo una vez comenté de que luchan por sacar primer lugar, pero me contestan, Yo ya sé que no voy a sacar primer lugar, pa' qué estudio. Algunos así dicen (TAL b pla 1088, 2007).

Observa los problemas de los jóvenes en la secundaria para expresar sus incomprensiones en las clases, o su esinterés por poner empeño en el estudio. Es importante señalar cómo el haber creado una escuela secundaria en la sierra wixárika, abrió un espacio para que se manifestara la adolescencia y los problemas concomitantes muy similares que se viven en la ciudades con los jóvenes, que antes no eran tan evidentes en las comunidades wixáritari, dado que se realizaban los

matrimonios entre jóvenes a muy temprana edad, lo que hacía que entraran en la adultez sin un periodo intermedio. De esto habla Rojas (1999b) en su tesis sobre Tatuutsi Maxakwaxi. El maestro Toño Felipe enfoca su mirada crítica no sólo a los alumnos, sino también a él y los maestros; en el taller de planeación del currículo y en el de educación para el trabajo expresó:

Porque viéndolo bien, como que evaluarnos a nosotros mismos, yo pienso que sí estamos mal, porque uno, ni siquiera sabe, escribir correctamente, bueno, yo al menos, en mi lengua materna, Por ahí estamos mal... ni siquiera sabemos escribir cuentos ni hemos escrito cuentos. Y aún así comentando, decimos que ya no nos hace falta nada (TAL b pla 1088, 2007).

Es que en este año, yo abrí esa área, viene de la necesidad de que como hay un albergue, un comedor, dentro de la secundaria, sobran muchos desperdicios; entonces, yo quise abrir esta área donde construir, acarrear arena, todo el tiempo los he tenido ocupados [a los alumnos], ya terminamos el corral de los puercos, siempre hemos estado trabajando y a parte... se les informa, hace rato estaba pensando eso surge de que todo lo que se críe de los puercos de que conocieran los alumnos de cómo criar y a parte que sea pues autoconsumo y hasta la fecha yo creo que no hemos tenido mucha cría porque estamos empezando apenas... hemos estado comprando, ya tenemos 3, y si hemos estado trabajando como acarreamos arena por la tarde y acarreamos piedras y pues siempre estamos ocupados, escarbando, pues es lo que tenemos (TAL Pieck, 2008).

Al tomar el cargo de maestro, Toño Felipe genera nuevas áreas de trabajo; apoya, como todos los demás, en el trabajo conjunto y se preocupa por los inconvenientes en la formación de los alumnos. Al hacer explícitas estas situaciones, ayuda al equipo a buscar nuevas soluciones a los problemas al dialogarlos en conjunto, y en su reflexión incluye críticas y observaciones para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación en Tatuutsi.

La maestra Viviana

Entró a Tatuutsi en 2003 a los veinte años; imparte las clases de matemáticas, diario personal en wixárika, derechos indígenas, mecanografía y panadería; también apoya la parte administrativa al llevar el control de los recursos. Es ex alumna de

Tatuutsi, y una persona muy trabajadora, observadora, responsable y profundamente callada. Se comunica sin problema de manera personal y muy poco en los grupos; escucha con una actitud de aprendizaje y atención, y sólo cuando es en verdad necesario expone sus pensamientos. Puede pasar totalmente inadvertida en los grupos de trabajo, excepto porque siempre hace lo que debe de manera sencilla y amable. Fue difícil encontrar en los documentos textos que mostraran su voz. Por esa razón, no es fácil describir a Viviana igual los demás actores presentados. Sin embargo, en lo encontrado muestra su interés por aprender, como en el taller sobre los conflictos mundiales en 2004, relativos a Haití e Iraq:

Me gustó, fue muy interesante de los países, los conflictos que hay en Haití, Iraq. Si leemos los periódicos, sí, podemos saber lo que pasa en los países, internacional. Y también aprendí de las partes del periódico (TAL 1084, 2004).

Las múltiples actividades cotidianas de Viviana en la escuela son una muestra de su capacidad responsable y ordenada. Ha ido aprendiendo cada una de las materias que imparte, y con empeño y disciplina ha ido logrando y estableciendo una buena acción educativa con los alumnos, siempre en armonía con el equipo de maestros. Esto se hace evidente al hablar de su labor en la panadería dentro del taller de educación para el trabajo:

En la panadería ya tiene su programa, ya un año trabajamos en ese programa, de primer año como les toca por bimestre vemos primero las herramientas lo que hay ahí adentro, las materias primas de algunos alumnos que no saben usar la báscula para medir los gramos y eso vemos en primero y con los de segundo hacen pan; pues les enseño las recetas que hay ahí en la panadería; ya con los de tercero ellos ya lo hacen solos y también la administración... ya cuando se acaba el año y los alumnos de tercero ya lo hacen sin que les esté diciendo cuántos kilos de harina o cuánto esto, ellos ya lo hacen... los de tercero si siempre son los mismos, pero los de segundo son de 2 bimestres ya después entran, ya cuando se acaben los dos bimestres siguen otros.... a mí, en el caso de la panadería, sí tenemos el programa y si o sea como dice, en el primer grado pues si lo estamos haciendo así y como en segundo grado pues también si lo estamos llevando a cabo... tiene el objetivo escolar, el objetivo comunitario, el pedagógico (TAL. Pieck, 2008).

Como se muestra, la maestra Viviana tiene una visión clara y de manera sencilla expone qué y cómo debe llevar el proceso de formación de los alumnos y lo que alcanza a producir en ellos. Los maestros le asignaron la responsabilidad de formar a los alumnos, a través de la panadería, en la administración de los recursos. Ella es la tesorera de Tatuutsi; esta distinción es muy importante en la escuela. Habla de una confianza y reconocimiento a saber cuidar el recurso, dado que no ha sido fácil que los maestros acepten el riesgo de comprometerse a cuidar el recurso que pertenece a todos; es una acción que no siempre es aceptada con facilidad entre los maestros; existe el temor de no hacerlo bien o de ser mal juzgados por la comunidad, en caso de que hubiera un problema. Hay entre los maestros una estimación por el trabajo que ella realiza especialmente en ese rubro, ya que están aprendiendo a lograr una comprensión del valor económico de su trabajo. Al igual que los demás maestros, está estudiando la licenciatura en Educación Intercultural en la UPN; cursa el sexto semestre.

El maestro Francisco Salvador

Entró a trabajar en Tatuutsi en 2005 cuando tenía sesenta y un años, como maestro de carpintería; aprendió a ser carpintero por su propio interés y, así, ha sido el carpintero de la comunidad. Era indispensable tener un maestro de carpintería, dado que Everardo lo fue por muchos años, pero dada su carga de trabajo, se requería contratar un nuevo maestro que atendiera de lleno la carpintería, con la intención de que, al mismo tiempo que formaba a los alumnos, continuaba con su oficio en la comunidad desde la escuela.

Es simpático, platicador, entusiasta y con empuje para hacer los trabajos; sin importar que no cuenten con energía eléctrica, él hace el trabajo de forma manual o a través de un generador de energía, que falla con frecuencia, y así enseña a los alumnos. Ha tenido asesorías en carpintería con diferentes carpinteros y siempre está dispuesto a seguir aprendiendo. Llega con claridad a solicitar lo que quiere aprender o perfeccionar para mejorar su trabajo con los alumnos. Al mismo tiempo, Pancho es alguien con un conocimiento de la cultura y con la comprensión del sentido de la escuela y el tipo de formación que deben llevar los alumnos:

Perdemos el valor de nuestro idioma. Yo pienso, ¿qué tanto nos cuesta difundirnos como *wixa*? Así estaría bien empezar, que sepan por qué hablamos así, por qué, cómo vivimos; así seguro nos van a conocer. Por eso no se nos respeta, como no hay nada... pues hagamos algo ahí, de la cultura que hable. Yo pienso, porque si seguimos a los *teiwari*, se pierde mucho. Por eso los de español día con día van bien, porque tienen todo, se alimentan de ahí, se enorgullecen. Entonces si no hablamos nuestra lengua donde trabajamos para nuestro pueblo, nos hacemos daño nosotros mismos. Hagámoslo bien.

En sus participaciones, Pancho muestra una posición de no perder la utilización del idioma especialmente en la escuela donde se trabaja para el pueblo; propone la conveniencia de darse a conocer para ser respetados y fortalecer lo propio, difundir lo que es ser *wixárika*, que muestre lo que son, que los conozcan y los respeten; hacer que la cultura hable, porque si no trabajan para su pueblo, se hacen daño a ellos mismos. Al mismo tiempo, se preocupa por la formación de los alumnos y expone las dificultades que se presentaron con ellos. Apoya la intención de hacer su proyecto, para difundirse, comprenderse y darse a conocer. En seguida, su testimonio:

Yo quiero comentar una cosa, el año pasado que estuve enseñando, sí aprendieron cosas, hicieron mesas, sillas, todo lo que ellos quisieron, pero yo no sé porque ahora ya no dan resultado igual como el año pasado, como que los niños, los de tercero cuando se inscriben llegan como 4 a veces van una vez dos veces hasta ahí ya no van, o dos días faltan, o más días y luego los muchachos los de segundo están muy chiquillos, no pueden agarrar el cepillo, hasta a veces a mí me da miedo de que se corte un niño, ahí pues ahí la tengo como que ahora estoy batallando mucho con los niños, con los de primero están muy chiquillos, yo creo que si lo hacen trabajoso, yo creo que ya no vienen, a veces faltan un lunes, un martes, un miércoles y no llegan los niños, todos los que eran, y yo le preguntó, yo no sé por qué, a veces me comentan como a nosotros nos da flojera no venimos, cuando queremos trabajar venimos; si ustedes no les gusta trabajar, hay que trabajar con esto. Yo me enseñé de carpintero, lo que yo me enseñé es porque me gustó, nunca me retire de ese trabajo hasta ahorita, como ustedes no lo van a hacer, ya les he comentado, pero como que no les gusta trabajar, yo pienso que los niños piensan que está fácil, vamos a ir a la carpintería y está fácil, pero una vez que llegan, como que se les hace difícil. Para regañarlos pues no, yo creo que es difícil; cuando regaña un niño, ahorita no se ve nada que se hizo, ni mesas, ni sillas, pero esos del año pasado esos sí, si se vio los trabajos,

todo eso lo que hicieron, y luego esos niños, esos muchachos llegaron con mucho interés de trabajar el año pasado, y yo cuando llegaba ya estaban ahí, empezamos a trabajar, todo así, ahora no, como que se les hace fácil (TAL Pieck, 2008).

Al igual que con la maestra Viviana, no es posible encontrar muchas citas que muestren su voz en los talleres, dado que puede estar exento de participar en las reuniones si tiene trabajo en la carpintería, y cuando está en las reuniones, su participación es atenta, de escucha y sólo participa si sabe que su opinión es importante, sobre todo si tiene que ver con la visión de la cultura y la preocupación de los alumnos, como se muestra en los testimonios.

El maestro Ceferino

Es alumno de la primera generación de egresados de Tatuutsi Maxakwaxi. Se distinguió por su gran interés por aprender, su capacidad analítica y su participación con intervenciones reflexivas, dirigidas a buscar una comprensión más amplia o a dar elementos para formular propuestas para la comunidad y la escuela. Es optimista, bueno para los deportes, la música, la comprensión lógica; es una persona con intereses diversos. Después de haber terminado su preparatoria en Estipac, decidió ser maestro en Tatuutsi, ante el dilema si le convendría ser abogado o si se quedaba a apoyar en la escuela; un acompañante de estas cavilaciones fue el maestro Feliciano, quien lo animó a quedarse a apoyar en su comunidad y escuela. En 2001, se incorporó a Tatuutsi como maestro; tenía veintiún años. Ha impartido las materias de matemáticas, computación, química, español, física y diario personal en español. El maestro Ceferino siempre está dispuesto a participar y a dar sus puntos de vista con una energía que contagia:

Primero está en definir hacia dónde vamos, a veces no sabemos cómo y por qué estamos enseñando. Vamos para nuestra propia educación ¿o qué? (TAL 1085, 2003).

[Hay que dar] un sentido al trabajo, oye ponte a acarrear piedra, ¿por qué voy a acarrear? o ¿para qué va a servir?, cuántas piedras voy a acarrear o para qué va a beneficiar, si hay clasificación de piedras o no... Desde que se formuló el proyecto que esa era la visión que tenían los líderes y los maestros y las autoridades que se hiciera una secundaria que fuera de

acuerdo a las necesidades de la comunidad, no podíamos poner soldaduría o herrería no querían porque bueno, porque no teníamos los servicios necesarios para implementar esos proyectos, se pensó en proyectos comunitarios, que tuviéramos material o materia prima, una carpintería pues se pueden comparar cepillos manuales, o serruchos o martillos, por eso se pensó implementar esos proyectos, inclusive se le preguntó a toda la comunidad de San Miguel y de la región, qué proyectos implementar, las hortalizas terreno hay y el chiste es aprovecharlo, vieron de tal manera que los talleres fueran posibles trabajarlos, por ejemplo la panadería se pensó desde recientemente antes a lo mejor yo no me acuerdo si lo habían planteado, pero sabemos que también hay otro tipo de horno, hay personas que lo trabajan así, pero eso ya fue reciente, esa es la idea que se tuvo desde un inicio (TAL Pieck, 2008).

Su mirada contiene un compromiso y una visión global de la escuela y la educación; involucra una perspectiva de desarrollo comunitario; piensa en las necesidades de la comunidad y tiene en mente la realidad en que vive, las solicitudes de los padres de familia y los procesos que se requieren para lograr los objetivos que se buscan en la escuela. Construye de manera que las acciones y prácticas en Tatuutsi tengan sentido, para los alumnos, los padres de familia, los maestros y la comunidad. Un ejemplo de ello fue lo que expresó en el taller de educación para el trabajo:

Los padres de familia están satisfechos cuando sus hijos aprenden, yo así lo resumiría o así lo diría, cuando sus padres ven que sí aprende, que sí tienen esos conocimientos de hacer las pulseras, se sienten contentos hasta motivan a sus hijos, pero cuando no es así, se quejan, oye pues mi hijo nada más está perdiendo el tiempo, van a ir a jugar nada más, no va al taller, como debería de ser, yo he platicado con padres de familia y eso a mí me dicen...Yo lo que decía hace rato es que no es bueno criticar a los compañeros que tienen área productiva, pero es que es necesario que los talleres mejoren y que los alumnos aprendan. Lo que estoy haciendo en educación física, por ejemplo, estoy integrando a que un alumno haga los ejercicios, guíe a sus compañeros, sea hombre o mujer; eso es lo que estoy haciendo. Bueno, estoy hablando de educación física; pero ellos deberían de organizar mejor, ellos saben de que, hay alumnos que no están en ninguna área y les toca venir. Si es lunes, les toca a los de tercero venir, y va a haber alumnos que no estén en ninguna área y ellos lo saben, los compañeros que tiene a cargo taller, por eso hace rato lo dije qué queremos, tenemos, que mejorar en esas áreas productivas, ¿cómo?, hay que pensarlo entre todos hay que organizar los tiempos, o el maestro que tiene que organizar, y al final voy a evaluarme yo como maestro a ver si hice lo que quería hacer con los alumnos en un área o en un taller... tú vete a trabajar allá y tú allá; o sea, sin ninguna guía y sin ninguna orientación para la formación, por eso es

que se les dice y ellos obviamente los niños pues no van a hacer nada, verdad, pero si nos organizamos y platicamos aquí entre todos para llegar a esta propuesta, yo creo que sería conveniente y urgente, si queremos formar a jóvenes que sepan aunque sea lo mínimo, tratarlo de hacerlo ya, tratar de ir mejorando cada día y cada año, platicamos aquí entre todos para llegar a esta propuesta, yo creo que sería, para llegar a lo que realmente queremos, o cómo queremos que se formen los alumnos (TAL Pieck, 2008).

Tiene una capacidad para ser crítico frente a los problemas que se suscitan en Tatuutsi, para señalarlos y exponerlos con respeto ante sus compañeros y generar propuestas de solución que, muchas veces, se acogen de parte del equipo; siempre toma en cuenta las opiniones de los otros y de ahí surgen las construcciones comunes y nuevas ideas:

Yo también estoy de acuerdo en eso de que primero trabajemos en 4 o 5 áreas, nada más con una formación adecuada, mejorada, integral, y el alumno que sienta que está aprendiendo, ya después si logramos que esos 5 talleres o áreas lo que nosotros pretendemos, podemos abrir otro, pero ya teniendo los conocimientos, las experiencias y que los alumnos estén dentro de esas área y que ningún alumno esté ahí tambaleando o rebotando de un lado a otro o que esté obligado a entrar a un taller, esa sería mi propuesta, no sé los compañeros porque de hecho yo opino de que pues hay alumnos que no están en ninguna área, ustedes mismos lo han dicho... Yo diría que hay padres de familia que sí apoyan a esta modalidad educativa, yo no podría decir si es la mitad o más o menos; los que apoyan o los que no quieren esta idea o esta visión de esta escuela. He escuchado a padres de familia que quieren que sus hijos estén aquí porque tratamos que la cultura no se pierda; hoy en día ya los jóvenes ya no sabemos nada, para que vayan teniendo esa idea de que tienen que conservar la cultura y escribir la lengua y todo; más en el trabajo ya que ahora los jóvenes no son muy flojos para el trabajo, hay padres que así lo dicen, hay otros, como dice Carlos que son puntos de vista de los padres de familia. “Yo quiero que mi hijo nomás vaya de nueve a dos y ya” (TAL Pieck, 2008).

El maestro Ceferino tiene ascendencia con los alumnos, trabaja con ellos con dominio, autoridad y también camaradería; genera sinergia en los alumnos y los maestros con su entusiasmo y empuje para seguir adelante:

Estamos en la disposición de mejorar cada día más para alcanzar nuestros objetivos, a lo mejor todavía estamos un poco abajo, ahí dice que tenemos que dar al alumno las

herramientas de acuerdo a su realidad pero también para que pueda salir a enfrentar pueda aquí, para convencer mejor a los padres de familia que sí se puede lograr con maestros wixáritari, titulados o no titulados, cosas que a lo mejor no se está logrando en otras escuelas, capacitar, ir avanzando...Todo va caminando. Cuando no estaba esta escuela, no había gente que tenía secundaria. Los proyectos fracasaban porque no tenía el mínimo de conocimiento para llevar un proyecto. Ahora ya tenemos a alumnos estudiando, llegan con otras mentalidades de desarrollo. Es un inicio. Podemos lograr muchas cosas para la comunidad, micro, en nuestra localidad. Siempre tiene que haber un inicio, nuestra carpintería es un inicio, estamos incorporando un trabajador. Lo importante es mantener y que vaya caminando. Al rato podemos contratar a más gente o poner una panadería en la Ciénega. Es un paso más hacia la comunidad, para que vean que sí se puede trabajar en proyectos. Con buena administración, los alumnos de aquí ya saben administrar, ya le entienden. La educación aquí ya está subiendo un poco... Organizar nuestro propio desarrollo. Sí que haya intermediarios porque todo el tiempo va a haber, pero que en la comunidad se tenga un manejo, acuerdos con empresas para que la comunidad misma se beneficie, por decir, los que tienen carros que hagan una unión, un grupo de trabajo, para que pudieran trabajar, en vez de que ande el camión del surtidor, que sea un camión de aquí, que vaya que venga y que se beneficie la misma gente. En cuestión de cultura, los que no quieren estudiar, por ejemplo sabemos qué alumnos no tienen esa ambición de estudiar, ese afán de estudiar, a lo mejor que se dedicaran más a la cultura, como dice Eduardo, los que no se van a estudiar, que velaran, que conservaran la tierra, luchar por la tierra, digamos que no entre un mestizo, no, no como prohibiéndolo, pero sí que haya un control en beneficio del pueblo wixárika (entrevistas y grupo focal, 2005).

Ceferino se cuestiona, plantea preguntas, establece relaciones, y está en un movimiento constante para aprender y aportar:

En el mundo siempre existirá el poder, en los estados, en la comunidad. Trae interés en un objetivo que se trazan aquellas personas. Lo consiguen. A veces presionan, las gentes queridas por un país caen por querer agarrar lo que ellos están manejando. Sería que pensemos en estas situaciones, tratemos de entender los intereses del poder... Mientras estamos como pueblo, estamos por un buen camino. La comunidad tuvo un problema y se decidió sin discriminación. Podemos hacer muchas cosas buenas para todos. En la comunidad vivimos muchos que podemos hacer muchas actividades (TAL 1083, 2004).

El maestro Ceferino es amable, abierto a las relaciones con el exterior y en el interior; tiene una actitud que viene de una experiencia reflexionada. A su manera, aporta a la escuela desde diferentes ámbitos; toma en cuenta las posiciones y aportes de los demás maestros y los asesores. Ceferino buscó diversas maneras de especializarse con reconocimiento académico sobre las materias que imparte, pero no lo pudo conseguir; por ello, se puso a estudiar y está terminando la licenciatura en Educación Intercultural de la UPN; entusiasmó a sus compañeros para que hicieran lo mismo. Al mismo tiempo, educa en la valoración de lo propio, con la criticidad necesaria para no *esencializar* la cultura.

Los asesores

Describir los asesores del ciclo escolar estudiado es más complejo que en el ciclo inicial, dado que se fueron diversificando las asesorías, multiplicando los maestros y haciendo complejas las necesidades para ser atendidas con las asesorías. Esto provocó que hubiera diferente grado de injerencia en el proceso de Tatuutsi: unos sólo impartieron un pequeño taller, importante, conforme el momento lo requería, y otros siguen siendo fundamentales en las dinámicas y propuestas que se generan en la escuela.

Tabla 8

| Asesores | Materia o contenidos | Maestros asesorados |
|--|-------------------------------------|---|
| Dra. Sarah Corona Berkin | Español, competencias comunicativas | Feliciano Díaz Sotero Antonio Felipe López |
| Mtro. Ana Quesada | Química y física | Eduardo Madera de la Cruz Ceferino Díaz Carrillo |
| Mtra. María Eugenia Guzmán y Ana Quesada | Matemáticas | Eduardo Madera de la Cruz |
| Lic. Evangelina Robles Lic. Claudia Gómez | Derechos indígenas | Feliciano Díaz Sotero Viviana Ortiz Enrique |
| Maike Kreisel | Inglés | Antonio Felipe López |
| Yessica Alquiciras | Ciencias naturales, biología | Apolonia de la Cruz Ramírez |
| Mtro. Xitákame Ramírez | Gramática wixárika | Apolonia de la Cruz Ramírez |

| | | |
|--|---|---|
| Livier Calderón | Historia y geografía | Fermín Santibáñez Madera |
| Lic. Christophe Culoma | Área productiva | Everardo de la Cruz Ramírez Agustín Salvador Martínez Francisco Salvador Martínez Viviana Ortiz Enrique Fermín Santibáñez Madera Apolonia de la Cruz Ramírez |
| José Guadalupe Ruano | Carpintería | Francisco Salvador M. Agustín Salvador M. Everardo de la Cruz Ramírez |
| José Godoy y Yéssica | Panadería | Viviana Ortiz Enrique |
| Mar Estrada | Filosofía y ética y apoyo en cultura wixárika | Agustín Salvador Martínez |
| Dr. Enrique Pieck | Educación para el trabajo | Todos |
| Carlos Brockman | Financiación de Tatuutsi | Todos |
| Maike Kreisel, Mar Estrada, Rocío Landey y Hauyuaneme García | Planeación del currículo | Todos |

Como se muestra en la tabla 8, los asesores se multiplicaron y, además, se ha pretendido que sean personas con una formación especializada en el tema, a diferencia de los asesores del primer ciclo escolar, muchos de los cuales eran alumnos de alguna licenciatura. Los contenidos se fueron complementando, según las necesidades que surgían desde las evaluaciones y la práctica. Por lo tanto, hubo materias que se impartían a los maestros responsables y otras que eran para todo el equipo de maestros: español y competencias comunicativas para Feliciano, Antonio Felipe y Ceferino.

Todos los maestros tomaron talleres de ortografía y gramática del español dada la necesidad de fortalecer esa área en su formación. Del mismo modo, en la planeación estratégica, la didáctica, modelos de enseñanza, educación indígena, mediación pedagógica, educación para el trabajo, las reflexiones para la financiación de Tatuutsi y la planeación del currículo todos los maestros estuvieron presentes. Unos talleres se organizaron en agosto como base para la planeación del semestre y otros en el transcurso del ciclo escolar. Unos asesores trabajaron en una sola ocasión; otros dieron seguimiento al proceso de los maestros. Se describe únicamente el trabajo de quienes siguen de manera permanente.

Sarah

Es un personaje en el desarrollo de Tatuutsi Maxakwaxi; como asesora, busca la calidad en la formación de los maestros y sus asesorados: su preocupación está en la escuela. Orienta sin presionar, da su palabra, sugiere y espera la respuesta recíproca a lo que propone. Si se logra, continúa en un siguiente nivel de acción o formación, según el caso; si no, se retira del empeño. Va dirigiendo el trabajo de formación desde lo que visualiza como pertinente; por ejemplo: estableció relaciones entre los planes de estudio de Tatuutsi y los tradujo, en los hechos, conforme a lo que propone la Reforma de Educación Secundaria. En ese intento, generó los libros para jóvenes que se incluyen en *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural* (Corona Berkin, 2007), obra que puede ser utilizada por jóvenes de la cultura wixárika y de otras culturas; al mismo tiempo, pone en diálogo a personas de dos culturas respecto a temas que son de interés para los jóvenes.

Otro ejemplo ha sido el inmenso trabajo de lograr que llegaran a la sierra periódicos de manera regular para desarrollar competencias comunicativas, a fin de poner a maestros y alumnos en contacto con la lectura; buscar la comprensión lectora desde contenidos actuales y de interés tanto para maestros como para alumnos; hacer un contacto con la información que se maneja en el exterior para mantener actualizada la reflexión de lo que acontece; concebir el periódico como herramienta didáctica y útil en todas las materias; formar en cómo y desde dónde leer el periódico y lograr una formación política a través de ese medio.

Estos ejemplos, que son pocos en relación con lo que ha generado en Tatuutsi, muestran su capacidad innovadora, así como la tenacidad, empeño y cariño con que se ha involucrado en el trabajo de la escuela. En las comunidades se le reconoce por su amabilidad y solidaridad; el respeto que guarda para cada una de las personas que trata; tiene comadres que la reciben con mucho cariño y los maestros, alumnos y ex alumnos la visitan en su casa por lo sabroso de su plática, sus preguntas, reflexiones y hospitalidad.

Ana

Ha sido una importante gestora para Tatuutsi; por sus habilidades en las negociaciones, ha permitido hacer contactos valiosos en la resolución de los

trámites burocráticos para la obtención de las plazas de los maestros. Es también una entusiasta compañera en la reflexión de los procesos formativos de Tatuutsi. Su capacidad crítica pone al descubierto las deficiencias que observa, en búsqueda de nuevas propuestas y mejoras. Es asesora de química y física; tiene dos licenciaturas: Arquitectura e Ingeniería Química. Interesada en aprender cómo enseñar en ese contexto, y sabiendo que no tiene una base pedagógica, utiliza la razón y la lógica como método de enseñanza; elabora materiales, busca de manera permanente que lo que enseña tenga sentido, que sea claro y coherente para la comprensión. Ha encontrado formas de atraer a los alumnos y desarrollar en los maestros, de manera gradual, entendimientos sobre las disciplinas que apoya.

María Eugenia

Especializada en matemáticas, ha apoyado en la elaboración de libros de texto para la enseñanza de esa disciplina y participado de manera activa en las Olimpiadas de Matemáticas. Es asesora en las dos escuelas wixáritari: el bachillerato de San Andrés y la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi, siempre con disposición para colaborar. Ella y Ana Quesada han hecho esfuerzos importantes por elevar el nivel de los maestros en matemáticas. Labor nada fácil por las deficiencias con que llegan los alumnos de la primaria.

Eva y Claudia

Asesoras de derechos indígenas y abogadas que han trabajado intensamente desde la AJAGI en la salvaguardia de las tierras del pueblo wixárika, en diferentes comunidades. Tienen conocimiento de los procesos legales en relación con las invasiones territoriales en contra del pueblo wixárika y dominio para proteger los derechos indígenas sobre las prácticas discriminatorias y de abuso que han surgido en los procesos. Su experiencia acumulada sirve de base para una formación en derechos indígenas desde la práctica con fundamentos legales; además, se mueven en redes que defienden los pueblos indígenas y en el ámbito del desarrollo sustentable. Manifiestan compromiso y cariño por la sierra y los wixáritari.

Christophe

Es arquitecto francés de la Universidad de Grenoble; llegó a México a hacer su tesis de licenciatura y sus prácticas profesionales en la sierra wixárika. Su tesis fue sobre arquitectura wixárika, y las prácticas profesionales las llevó a cabo en Tatuutsi Maxakwaxi y en el bachillerato Tatei Yurienaka, un bachillerato que sigue el modelo de TMK. Ejerció diferentes funciones, como gestor, coordinador y, especialmente, en Tatuutsi dio apoyo y asesoría en el área de producción. Su trabajo fue importante en el manejo de los recursos de los talleres, en particular en el de panadería; además, participó en la construcción de la panadería y la carpintería de la escuela.

Yéssica

Ha comprometido mucho de su trabajo al desarrollo de proyectos en la sierra wixárika, desde la organización no gubernamental AJAGI y ahora en Tatuutsi Maxakwaxi. Es licenciada en Biología y se ha involucrado también en proyectos sustentables; vive y disfruta sus estancias en la sierra y establece relaciones con los wixáritari de manera fácil y cordial. Entiende mucho de la lengua wixárika y puede, sin dificultad, hacer amigos con los ancianos; tiene una gran capacidad de trabajo, se compromete y cumple con lo que hace; es versátil y adecua las acciones formativas según puede y le piden los maestros; así, brindó asesoría en un taller de lombricultura y de panadería; los maestros hablan de su capacidad de trabajo y dicen que es buena asesora, tanto para biología como para panadería. Su relación con los alumnos termina siendo divertida, porque puede entender las bromas que le hacen en wixárika.

Enrique

Se interesó en conocer Tatuutsi cuando laboraba en la red de Innovemos UNESCO, a instancias de Rocío Martínez, quien le habló de la escuela. Al conocer sus procesos, mostró la voluntad de colaborar. Fue invitado a participar en el Seminario de Educación Intercultural (2004), en Tatuutsi, con un taller de educación para el trabajo; de ahí en adelante ha dado seguimiento, a cierta distancia, del trabajo de producción de la escuela. Su capacidad para poner al descubierto ante los maestros

las deficiencias, logros y oportunidades de lo realizado, ha ayudado a imprimir una perspectiva realmente educativa a esa área en Tatuutsi.

Xitakame

Es lingüista de profesión, con una trayectoria como académico en el Departamento de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara; investigador de la lengua wixárika y formador de muchos maestros en la sierra para la enseñanza de la gramática wixárika. Es una persona sensible, nacido en San Miguel, y conocido por los maestros de Tatuutsi Maxakwaxi. Ha apoyado, en la medida de sus posibilidades, la formación de los maestros de Tatuutsi, especialmente de quienes se encargan de la enseñanza de la gramática wixárika, y ha participado como profesional en las traducciones de los libros que Sarah Corona ha publicado acerca de Tatuutsi.

Livier

Es licenciada. Se caracteriza por ser disciplinada, exigente, con intereses intelectuales y académicos que le permiten establecer una relación apropiada a las necesidades, búsquedas y forma de ser de Fermín, el maestro que asesora. Con cuidado y respeto trabaja en conjunto con él construyendo y adecuando el programa y generando propuestas convenientes. La comunicación y el diálogo lo logra no sólo de manera presencial, sino que da seguimiento a través de Internet, que es una pasión del maestro. Tiene un deseo de filmar las clases para encontrar otras formas de evaluación y seguimiento.

Rocío

Es licenciada en Trabajo Social; ha tenido desde su formación un interés en el trabajo con las comunidades indígenas y ha participado en diferentes espacios para ello. Apoya los dos proyectos educativos de la sierra wixárika; se involucró en Tatuutsi en la planeación del currículo como apoyo a Maike; ahora da seguimiento al proceso de formación de los maestros, y es encargada de las áreas productivas. Se integró rápidamente en el equipo de asesores con una comprensión amplia del

proyecto y sus necesidades; sus aportaciones, desde la gestión y el seguimiento, han sido de mucha utilidad en los procesos formativos de los maestros. Es disciplinada, se involucra y se aplica en sus labores con disposición y empeño. Es discreta, observadora, prudente, con capacidad de ver el conjunto y el detalle, tiene buen juicio y sin apresuramientos va resolviendo los problemas o tensiones que se generan en el trabajo. Eficiente en la gestión, aceptada por los maestros, y siempre atenta de llevar a cabo las acciones, desde las propuestas de los maestros, en beneficio del proyecto.

Mar

Se incorporó al proyecto como estudiante de la licenciatura en Filosofía para apoyar el trabajo de planeación y seguimiento en los talleres sobre el currículo de Tatuutsi. Muy trabajadora, estructurada, se mete a fondo en lo que hace, investiga antes de actuar, revisa documentos anteriores, busca asesorías en quienes saben que complementarán sus acciones, y trata de comprender el contexto. Pregunta con pertinencia y respeto, de forma clara, directa y propia, sin un pudor innecesario, de tal manera que obtiene respuestas inmediatas a sus interrogantes, que muchas veces dan claridad, también, a quien responde. Busca dar orden al trabajo, sistematizar, organizar y evaluar de manera permanente lo que hace y se va haciendo. Sabe que su estancia será temporal y por eso entra con empeño y dedicación, para hacer y aprender lo que toca. Desde su primera participación fue aceptada y acogida por los maestros; les causaba simpatía por las preguntas directas que hacía. Ahora apoya los procesos del bachillerato y sigue siendo un elemento importante en la gestión y desarrollo en Tatuutsi.

Hauyuaneme

Estudiante de ingeniería electrónica, fue seleccionado por Rocío y Carlos para trabajar en el proyecto con el propósito de que, por su vivacidad e inteligencia, pudiera aprender el manejo administrativo y formar, en un plazo más largo, a administradores para cada escuela. Se incorporó recién cumplidos los dieciocho años, al salir de la preparatoria. Wixárika originario de San Andrés, vivió fuera de la sierra desde que nació; tuvo una formación, por parte de sus padres, de amor a la cultura wixárika, pero sin involucrarse de manera activa, excepto durante algunas vacaciones que pasaba en San Andrés.

El trabajar en Tatuutsi le ha dado elementos de revaloración y orgullo de ser wixárika; una comprensión y madurez que se manifiesta en el compromiso para su pueblo. Apoya las dos escuelas —la secundaria de San Miguel y el bachillerato de San Andrés— de diferentes maneras, aunque más el trabajo en Tatuutsi. Se responsabiliza sólo de una parte de la administración, ya que requiere tiempo para estudiar. Apoya a los maestros en diferentes áreas, y ha impartido talleres de

computación y asesorías en matemáticas. Realiza numerosos trámites y gestiones para apoyar el trabajo del director Carlos Salvador y de Maike. Es dedicado y cumplido. Su compromiso va más allá de una experiencia laboral; tiene que ver con su vida, sus relaciones y el haber dimensionado su potencial, que puede dirigir a favor de su pueblo. Simpático, platicador, sensible, hace relaciones con facilidad y se gana a las personas por su amabilidad, agudeza y comunicación brillante. Estudia en el ITESO, donde con frecuencia lo invitan a participar en charlas para exponer sobre su cultura; también es enlace y traductor.

Maike, coordinadora operativa

Alemana de nacimiento; vino a vivir a México desde su adolescencia para estudiar. Licenciada en Educación en el ITESO. Se involucró en Tatuutsi en el 2000 para echar andar la educación abierta y, en especial, la preparatoria abierta que daría formación a los maestros y personas de la comunidad. Vivió un semestre en San Miguel, lo que hizo que estableciera relaciones con los maestros y las familias de la comunidad. En 2001 se hizo cargo de la parte administrativa de Tatuutsi, además de continuar con toda la responsabilidad de la educación abierta.

A partir de sus labores como administradora, fue integrándose a Tatuutsi de manera completa, al grado de que hoy en día es un espacio vital y laboral que llena muchas de sus acciones cotidianas. En la sierra, los maestros y la comunidad la respetan y la quieren; es una figura importante en el desarrollo de Tatuutsi en los últimos años; poco a poco, fue ampliando su campo de acción y a la fecha lleva el control administrativo, los procesos de formación docente y de gestión; establece relaciones con los organismos financiadores y con la redes que se construyeron alrededor de Tatuutsi. Suplió gradualmente las tareas que efectuaba Rocío, quien, por iniciar el proceso de constitución de Tatei Yurienaka, el bachillerato de San Andrés, delegó en Maike muchas acciones, al grado de que ahora ella tiene el control de todo lo que se lleva a cabo en Tatuutsi.

Por su formación y su propio desarrollo en la sierra, Maike hace su trabajo de manera educativa, aunque sean cuestiones de administración o gestión:

Yo no sé si eso lo hacen en todas las escuelas, no sé, pero para mí, eso tiene que ver con que los alumnos se sientan bien en su escuela. Y quizás eso ayuda a que tengan buenas experiencias de confianza con sus maestros, de divertirse con sus maestros, que le echaron ahí agua encima, pues es divertido, ¿no? Estuvieron jugando con los alumnos ahí. Esas son buenas experiencias que para mí tienen que ver también con el aprendizaje. (TAL b, 2007).

Tiene habilidades para la formación docente; los talleres que imparte para los maestros, los hace interesantes, participativos, y ella va dirigiendo las reflexiones de manera que los maestros se expresan en libertad y van construyendo juntos el conocimiento.

Maike va siguiendo los procesos de los maestros enlazando, completando y reforzando, de tal modo que ayuda a cerrar al final con la información que escribe en el pizarrón en cuadros; éstos son las guías que permiten que los maestros armen sus propias conclusiones y complementen en conjunto. Lo anterior ha ayudado a modelar formas de organizar las propias clases de los maestros. Por ejemplo, en el taller de planeación:

Tenemos aquí entonces unos ejemplos de clases que dan ustedes y cómo las dan, ¿no? Cómo hacen que los alumnos aprendan. Y queríamos ver un poquito la secuencia, o sea, en qué orden hacen esto. Cómo logran que al final puedan decir, “Sí lo aprendió, o sí lo sabe”. ...Yo veo por ejemplo... A ver... [lee lo escrito]

- Hay cuestión de conocimientos, conectar con los niños lo que ya saben.
- Hay cuestiones de poner a investigar.
- Llevarlos, o sea, conectar con la comunidad, con la realidad, con lo que les rodea.
- Se les da una explicación y lo tienen que aplicar y hacerlo, ¿no? Y la información se regresa a la comunidad.
- Investigar para complementar los conocimientos, los manda a investigar problemáticas reales y con un poco de teoría sobre cómo se hace esto, lo nuevo, los pone a aplicarlo.

Hay unos pasos que yo veo. En lo del censo de Lalo, también los mandó a la comunidad a investigar. Les dio la información, les hizo de ahí sacar la conclusión de qué se trata, ¿no? Ellos mismos tuvieron que ponerse a pensar, ¿y eso qué es lo que estamos haciendo? Les dio teoría de las gráficas, de qué es esto y también lo tuvieron que aplicar, que entregar, y también se regresó a la comunidad. No sé si algunos, pues ahora sí viendo esto, si identifican también algunos hacen algo parecido, hacen algo diferente... (TAL b pla, 2007).

En los talleres que considera importantes, Maike elabora registros de manera puntual; esto ha sido una base para poder regresar y dar cuenta de lo que se ha ido generando en Tatuutsi. Mantiene un contacto permanente con la sierra a través del maestro Fermín, con quien se comunica por Internet; este medio ha ayudado mucho en momentos de tensión o de cuestiones que apremian.

Maike es una rigurosa cuidadora de los recursos, al grado de que siempre hay ahorros importantes en Tatuutsi. Exige a los asesores y maestros cumplimiento puntual de sus comprobaciones, con un cuidado escrupuloso que ha sido reconocido por las agencias financiadoras. Se prepara constantemente; fue impulsora, junto con Carlos, de la educación para la paz.

Oírla hablar, verla trabajar con los maestros, saber de sus contradicciones con lo que a veces se exige de las agencias financiadoras o darse cuenta de sus regocijos por lo logrado con ciertos asesores que van a la sierra, hace pensar en ella como una persona con cariño por la sierra.

Óscar Hernández, actual coordinador del proyecto

Maestro en Educación y licenciado en Administración, ha estado siempre cerca de los procesos de Tatuutsi; en un inicio asesoró a las alumnas que fueron asesoras en los primeros años de Tatuutsi; ha apoyado los procesos de desarrollo desde los distintos lugares que ha ocupado en el ITESO, así como procesos de otros pueblos indígenas. Fue un fuerte defensor de Tatuutsi ante los conflictos que se dieron en torno a los franciscanos; participó de diferentes maneras en muchos de los sucesos importantes para Tatuutsi. Persona fuertemente comprometida con los pueblos indígenas que hace vinculaciones desde la universidad para conseguir apoyos a diferentes proyectos. En este momento, está encargado de varios proyectos educativos en comunidades indígenas y aceptó con generosidad hacerse cargo de los dos proyectos de la sierra wixárika. Respetuoso de los procesos, sensible ante las necesidades, hábil en la organización, planeación y dirección de las acciones, establece relaciones con los maestros con facilidad, prudente en sus aportaciones, con una visión comprensiva de la situación de los pueblos indígenas y con potencial para abrir nuevos horizontes.

Tatuutsi Maxakwaxi y sus actores

Estos actores y otros más fueron creando un imaginario colectivo desde sus diversas posiciones. Construyeron un proceso de cambio como resultado de las acciones individuales y colectivas, a través de experiencias concretas de convivencia y de reconocimientos mutuos que daban satisfacción por lo que se iba logrando. Se fueron produciendo lazos afectivos que dinamizaron el compromiso, y ayudaron a compartir la casa, la comida, la constitución de Tatuutsi, así como las tensiones y preocupaciones cotidianas por lo que no resultaba, pero que no generaban desaliento, sino que fortalecían la esperanza de que juntos se podía lograr algo que tenía sentido para todos.

Tatuutsi Maxakwaxi está integrado por dos componentes: Tatuutsi Maxakwaxi Escuela (TME) y su Complemento. El primero está formado como una célula, un sistema con movimiento y una vida propia que se activa y relaciona hacia el exterior e intercambia con él, de manera que constituye parte de un organismo en actividad y transformación. El núcleo central son el director y los maestros, quienes, junto con los alumnos, generan ese movimiento y potencial para la transformación. Le siguen las relaciones con los padres de familia y algunas personas que se vinculan desde la comunidad, como son las esposas de los maestros, un grupo de kawiterutsixi y comuneros aliados que apoyan las dinámicas de la escuela y colaboran de manera activa, reflexiva y voluntaria. Al parejo y muy cerca están los asesores, que imprimen energía a los nexos con el exterior.

El equipo externo es Complemento de Tatuutsi Maxakwaxi (CT), formado por la coordinación del proyecto, la nueva coordinación operativa, los asesores externos, las redes académicas, políticas, económicas, burocráticas y de apoyo, construidas desde Tatuutsi, y ciertos vínculos con la Secretaría de Educación Jalisco. Es un sistema de relaciones con cierto grado de autonomía, que cuida la escuela para lograr eficiencia y dar atención al exterior a fin de no perder la autonomía conseguida.

Pensar el equipo de Tatuutsi sólo como el grupo de maestros le restaría mucho del potencial que tiene. Los asesores, los aliados dentro y fuera de la comunidad, personas cercanas, el patronato, los organismos de apoyo, todos estos integrantes y muchos más son parte de ese equipo que constituye un imaginario posible sobre Tatuutsi Maxakwaxi. El otro componente favorece mantener la forma intercultural del proyecto. Por lo tanto, en su potencial están sus riesgos de perder sus logros, si se da el descuido de sus redes, sus comunicaciones, de seguir aprendiendo, de valorar lo que se va generando, del cuidado hacia el interior y hacia el exterior, y de identificar lo que son partes suyas.

Figura 8

El sujeto intercultural autonómico



CAPÍTULO III

La educación autonómica y el camino para hacerla

INTRODUCCIÓN

En este apartado se muestra el proceso por el cual se construyó la educación autonómica y cómo guarda relación con los diferentes ejes estudiados en esta investigación: la construcción de un campo intercultural y de procesos autonómicos, así como el fortalecimiento de la identidad cultural. Se pretende identificar, a través de las prácticas, cómo se fueron dando evoluciones que permitieron exponer los ejes de este análisis con base en un recuento de los documentos; ésta es una manera de ver la historia de la educación que ahora se imparte en el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi.

Es importante señalar que este proyecto educativo surge de la petición de las autoridades tradicionales wixáritari de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJ) a la representante de una organización no gubernamental (Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas, AJAGI), dada la negativa de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) para hacer cinco escuelas secundarias en el territorio wixárika. Ahora es una escuela reconocida en su especificidad por la SEJ, no sólo en su estructura, sino también en los contenidos y las metodologías, dentro del mismo sistema gubernamental que ordena y uniforma los modos de educar en Jalisco. Dentro de ese sistema, se le reconoce el carácter de modelo para otras escuelas. Señalar esto tiene la intención de demostrar que logró “el sujeto autonómico Tatuutsi Maxakwaxi”, una posición reconocida por otros, de poder hacer, poder decir, poder tener su escuela y gestionar una educación como se necesita en esa comunidad; de construirse desde redes a través de un campo

intercultural estructurado, en movimiento y ampliándose. Es una experiencia que puede llegar a incidir en la educación del estado.

Para desarrollar este capítulo se identificaron hechos, momentos individuales o colectivos, interacciones y prácticas de los actores, en los que se afirmara, negara o se pusiera en contradicción o en tensión elementos relacionados con los ejes centrales de esta investigación, con el objetivo de ubicarlos en la línea del tiempo de 1995 a 2008 (construida a partir de los documentos recolectados y sistematizados). La intención es ilustrar cómo se desarrollaron las prácticas para la construcción social de la escuela, develar el eje de la identidad cultural y verificar su fortalecimiento en el proceso y cómo esto llevó a incidir en la constitución de los campos interculturales y los procesos que dieron lugar a la educación autonómica.

De nuevo, se recurrió al análisis de documentos para comprender las prácticas y etapas en la creación de Tatuutsi; en este capítulo se muestran evidencias mediante extractos de párrafos que resultaron pertinentes dentro del *corpus* analizado; éstos fueron obtenidos de informes, planeaciones, evaluaciones, cartas, oficios, talleres, artículos, apuntes, convenios, tesis, proyectos, libros y proyectos de los quince años documentados. A continuación se enlistan:

- PLA 2-508, 1994. Propuesta de educación media para el territorio wixárika. Documento resultado de un trabajo de planeación elaborado por un grupo de emisarios wixáritari, designados por la UCIHJ al Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) en Zautla, Puebla.
- CAR 11-131, 1995. Carta de Alejandra (coordinadora de campo) a Rocío en la que comenta sus preocupaciones sobre sucesos que ha vivido en el conflicto franciscano, y acerca de la gente dispuesta a defender su escuela; sobre los primeros alumnos, las necesidades y problemas del primer semestre de funcionamiento de la escuela.
- TAL 40-897, 1995. Taller de diagnóstico y planeación elaborado con todos los integrantes de la comunidad de San Miguel Huaixtita para lograr un diagnóstico y propuestas de cómo

vincular, desde las perspectivas de los pobladores, la educación con esa realidad, con los elementos culturales que ellos decidieron pertinentes.

- INF 4-890, 1995. Informe evaluativo enviado por la licenciada Magdalena Gómez, directora de Procuración de Justicia del Instituto Nacional Indigenista (INI), en respuesta a la propuesta educativa del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi.
- INF 5-527, 1995. Informe elaborado por personal del INI al recabar información sobre el conflicto entre wixáritari y franciscanos, en el que presentan las versiones de la UCIH, de la misión franciscana y del comité de padres de familia de la escuela de Santa Clara.
- CON 2-25, 1995. Convenio de prestación de servicios educativos celebrado entre las autoridades agrarias de San Andrés Cohamiata, los responsables asignados por la junta de la agencia municipal de Tateikita y los profesores del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi. Señala las obligaciones de cada uno de los actores.
- ART 10-117, 1996. De Aguinaga Vázquez (1996). "De cómo un venado es la figura central en una escuela", publicado en *Sinéctica*, volumen 8, enero-junio, 1996, revista del Departamento de Educación del ITESO, Guadalajara.
- TAL 34-542, 1996. Taller de "kiekari". Horario de actividades. Se desarrolló en la secundaria con ancianos, autoridades y alumnos; lo dirigieron los profesores con ayuda de las coordinadoras de campo y elementos de la AJAGI.
- INF 8-82, 1996. Informe de Elena Vilaboa, voluntaria que apoyó la parte administrativa; muestra resultados, propuestas, trámites, con diferentes instancias, lista de pendientes, resultados, durante los meses de su apoyo al proyecto.
- Von Groll (1997a). "La acción del otro. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol". Tesis de maestría de la UNAM.
- APU 19-848, 1997. Apuntes de Rocío sobre reunión con los asesores de Signos.
- EVA 6-538, 1997. Tabla elaborada después de una evaluación con los maestros, que describe la relación de la secundaria con la comunidad a través de fiestas, asambleas de la comunidad, religión y costumbres, talleres y sociedad de padres de familia.
- TAL 31-555, 1997. Guía, recuperación y evaluación del taller sobre territorialidad. El objetivo fue desatar procesos de reflexión y análisis acerca de la experiencia en la defensa de su territorio. Hablan sobre dificultades, errores, aciertos y sugerencias.

- TAL 33-556, 1997. Guía y recuperación del taller sobre derechos indígenas. El objetivo fue que los alumnos y profesores reflexionaran sobre el sistema jurídico wixárikay cómo es visto en la cultura occidental.
- INF 12,-787, 1997. Reporte final de semestre de campo de Laura y Brenda.
- INF 13, 62 b, 1997. Informe de actividades artísticas: pintura y dibujo; teatro; baile tradicional wixárika y regional mexicano; la creación de tres grupos musicales; taller sobre arte huichol: barro, cestería, petacas, canastas, equipales, petates, redes para pesca, utensilios de madera: máscaras, cucharones y bateas.
- INF 15-626, 1997. Informe al Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca). Periodo 20 junio a 30 septiembre 1997, elaborado por Víctor Ojeda.
- INF 19, 1997: 692. Informe de actividades en San Miguel de Christiane Von Groll y Maren.
- PLA 21-74, 1997. Se planean los talleres, el trabajo con los asesores de campo, los profesores con sus responsabilidades, los coordinadores y los asesores académicos.
- CAR 22-719, 1998. Discurso de Rocío en la primera graduación de Tatuutsi. “Hoy estamos de fiesta”.
- S. Corona, 1998 y 2008. Evaluación externa del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi periodo 2007- 2008.
- TAL 35-880, 1998. Planeación de actividades del taller con maestros del 4 al 7 de agosto de 1998.
- TAL 39- 546, 1998. Guía de taller de derechos indígenas, cuyo objetivo fue que los alumnos conocieran una síntesis de la historia del reconocimiento de los derechos indígenas a escala internacional y en qué términos se están discutiendo hoy los derechos indígenas en México; fue conducido por los profesores, apoyados por la AJAGI.
- INF 28-702, 1998. Informe de actividades de Brad Biglow como maestro de inglés.
- PLA 31-573, 1998. Documento llamada “carpeta” de la materia de producción; es una propuesta preliminar elaborada por Jaime Morales. Contiene una introducción, consideraciones relevantes, como el enseñar el cariño a la tierra, entre otras; los contenidos para cada año de secundaria: en primero: el maíz, los suelos y la horticultura; en segundo: las plagas y enfermedades, fruticultura y ganadería menor; en tercero: apicultura, ganadería mayor y silvicultura.

- S. Corona (1999c). "Teatro huichol. Rituales de interacción mestizos/huicholes", publicado en *Sinéctica*, volumen 15, pp. 43-58. Revista del Departamento de Educación del ITESO, Guadalajara.
- S. Robinson (director) (1999). "Tatuutsi Maxakwaxi. Una escuela para los wixáritari", video, comunidad wixárika de Tateikita/Punto Focal/Fonca/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- A. Rojas (1999a). *Escolaridad e interculturalidad, los jóvenes wixáritari en una escuela de huicholes*. México: CIESAS-Occidente.
- Rojas, A. (1999b). "Las asambleas de alumnos en Tatuutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política". En *Sinéctica*, volumen 15, pp. 58-70. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, Guadalajara
- TAL 36-60, 1999. Taller sobre el territorio wixárika y derechos naturales. Con la Red de Abogados y la AJAGI.
- INF 27-864, 1999. Sobre el equipo de trabajo y sus funciones.
- B. Biglow (2001). *Ethno-nationalist politics and cultural preservation education and bordered identities among the wixaritari (huichol) of Tateikita, Jalisco, México*.
- PRO 10-88, 1999. Proyecto sobre la prospectiva de Tatuutsi Maxakwaxi: consolidación del equipo local; sistematización de la experiencia; validación de la formación docente; constitución de una figura legal; creación del patronato; talleres de formación; apoyo en la realización de preparatoria abierta; creación de figura de consejeros y de preparatoria.
- PRE 3- 86, 2000. Presupuesto para la Fundación Ford y análisis.
- INF 32- 868, 2000. Informe trimestral abril- junio 2000. Proyecto de educación.
- INF 37-878, 2000. Informe anual de actividades enero-diciembre de 2000.
- B. Valdés (2000). "*Teik+ teputi hú* Vamos para arriba: educación intercultural en jóvenes wixáritari, Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi". Tesis de licenciatura, Guadalajara, México.
- S. Corona (2002a). *Evaluación externa 2001-2002*. Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi.
- H. Orozco Barba Humberto (2003). "Xaure. Formación y representaciones de un maestro wixárika de ciencias sociales". Tesis para obtener el grado de maestro en Investigación en Ciencias de la Educación, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.
- PLA 43-852, 2002. Guías de la materia de español en primero de secundaria.

- PLA 45-799, 2002. Planeación del encuentro en el que participan personas de Nepal, India, Indonesia, Nicaragua, Tailandia y Finlandia, con el objetivo de conocer las experiencias de otros pueblos, sus demandas, problemáticas y luchas; los conocimientos generados en estos procesos y el análisis de los instrumentos organizativos y legales de orden internacional utilizados en la defensa de sus tierras.
- PLA 50-1062, 2003. Relación de guías de la secundaria elaborada por los asesores de Signos.
- REL 3- 810, 2003. Relatoría de una reunión entre asesores de Signos y Rocío. Los asesores de Signos exponen los motivos para no continuar trabajando con el centro educativo.
- REL 4- 813, 2003. Relatoría de la sesión con maestros del centro educativo referente al trabajo con Signos.
- INF 77-772, 2004. Informe de actividades a la Fundación Ford, noviembre 2003- abril 2004.
- Street (2004). "Interculturalidad por y para la secundaria Tatutsi Maxakawaxi. Diálogos reflexivos entre docentes waxáritari y profesionistas mestizos", en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Guadalajara: Petra Ediciones, colección Comunicación y Diversidad Cultural.
- TAL 1080, 2004. Taller de pedagogías indígenas con Marcela Tovar: TAL 786, 2004. Taller de síntesis de educación intercultural, con Susan Street: TAL 1086, 2004. Presentación y cronograma de los talleres de interculturalidad: TAL 1079, 2004. Taller de educación intercultural y calidad educativa, con Sylvia Schmelkes.
- M. Kreisel y M. G Saldaña (2005). "Estrategias docentes para preparatoria abierta del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, una aproximación a la interculturalidad". Tesis de licenciatura, Departamento de Educación y Valores del ITESO.
- EVA 19-1022-2006. Reunión de evaluación de la estancia del equipo catalán en las escuelas de San Andrés Cohamiata y San Miguel Huaixtita.
- TALa pla, 2007. Primer taller de planeación curricular.
- TALb pla, 2007. Segundo taller de planeación curricular.
- Rokseth Håkon (2007). "Mais-peyote-Hjort Kosmologi opprettholdt gjennom resiproisitetes handlinger i ritualer", en *Studie av urbefolkningen Huichol*, Universidad de Oslo.
- TAL Pieck, 2008. Taller de educación para el trabajo, con Enrique Pieck.
- S. Corona (2008). Evaluación externa 2008, Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi.
- ART Público (2008). "Tatutsi o el engaño de las calificaciones", Diego Petersen, *Público*, 9 de febrero de 2008.

Para dar orden a la reflexión y exposición, y verificar la consistencia de las etapas identificadas en un primer momento, se estableció una relación entre las prácticas y las etapas.

- Primera etapa: 1993 -1995. Previos. La idea, la decisión y la consulta.
- Segunda etapa: 1995-1998. La constitución. Primeros tres años de funcionamiento.
- Tercera etapa: 1998 -2001. El fortalecimiento. Dar forma y visibilidad.
- Cuarta etapa: 2001 -2004. La consolidación.
- Quinta etapa: 2004 -2008. La autonomía en proceso.

Muchas de las prácticas atraviesan las etapas de manera transversal o se repiten sistemáticamente, por lo que, en los casos que así sucede, se muestra cómo se fueron modificando o permaneciendo en el tiempo.

Veinte sucesos ocurridos entre 1993 y 1998 marcaron la apropiación de la escuela por parte de los actores. Esto no quiere decir que sólo estas acciones de apropiación se dieron en los años de trabajo analizados en este periodo. Sin embargo, sirve detenerse en los primeros cinco años, que abarcan las dos primeras etapas, puesto que dieron pauta a las acciones y a los procesos siguientes. Estos hechos también contenían elementos permanentes y generadores del campo intercultural, de la construcción del proyecto autonómico y estaban fuertemente arraigados o surgían de formas de hacer y pensar desde la cultura, en una dinámica que entrelazaba estos ejes y que, al final, produjeron una forma propia de educar y hacer la escuela.

PRIMERA ETAPA: 1993 -1995. LA IDEA, LA DECISIÓN Y LA CONSULTA

Las acciones iniciales fueron decisivas para llevar a cabo el proyecto que, desde el principio, se abrió para aprender de otras experiencias. Se observaba y se adaptaba lo que convenía. Se consultaba hacia el interior, se compartía lo que se pensaba en las asambleas y se iba iniciando un proceso de construcción de confianza en el poder hacer su proyecto. Se trata de una iniciativa wixárika en la que estuvieron involucradas las autoridades comunitarias, la UCIHJ y personas de la comunidad, interesadas en la decisión de crear una escuela propia y entrar en los procesos necesarios para llevarla a efecto. La gestora fue la no indígena responsable del proyecto, quien ahora, quince años después, es la que propone esta manera de rescatar, analizar y teorizar el proceso constitutivo de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi.

Iniciativa wixárika

Antonio Carrillo, presidente de bienes comunales de San Miguel Huaixtita y secretario de la UCIHJ, solicitó, en agosto de 1993 a la que fue después coordinadora general y responsable del proyecto: Rocío de Aguinaga, el apoyo para crear una escuela secundaria de recuperación ecológica, forestal y cultural; de esta manera, se inició el proceso (ART 10, 117, junio de 1996).

El inicio del proyecto fue una acción decidida, buscada, querida y valorada por un grupo de autoridades de las comunidades wixáritari de Jalisco, en especial de San Miguel Huaixtita. En ellas había la intención clara de hacerlo, con base en la necesidad imperiosa que había en San Miguel, evidenciada por tantos niños que salían de la primaria y que, en su gran mayoría, no tenían la oportunidad de seguir estudiando. Así, se consiguió tener el apoyo de las autoridades de las otras comunidades para que fuera ahí. Por esa razón, fueron las autoridades de la Unión, en voz de las autoridades representantes de San Andrés Cohamiata, y específicamente de San Miguel Huaixtita, las que fueron dando indicaciones a Rocío y, cada vez más, ubicaron las acciones en San Andrés.

Tenían signos y actos de confianza para solicitarlo a Rocío de Aguinaga. Ella pertenecía a una asociación que, en ese momento, era la encargada de asesorar, en vinculación total con las autoridades de la UCIHJ, la defensa de las tierras de toda la zona wixárika. Esto imprimía una manera nueva de dar un encargo a alguien de fuera, no indígena, ni de una institución gubernamental. Rocío tenía que dar cuentas a las autoridades wixáritari y a la comunidad. Seguía sus indicaciones y lo que proponía era, en general, aceptado por ellas. La responsabilidad caía en alguien de fuera, pero también en las autoridades. Esto marcó pautas de comportamiento: siempre había que informar a las autoridades wixáritari sobre quién iba y a qué iba a la comunidad.

Una visita y un taller

Con el fin de observar experiencias educativas indígenas en función, creadas por una ONG en una zona indígena y a propuesta de Rocío de Aguinaga, un grupo de autoridades y maestros seleccionados por la UCIHJ visitaron, en marzo de 1994, el Cesder, que tenía una escuela secundaria, preparatoria y primeros grados de licenciatura en la zona nahua de Puebla. Ahí se sentaron las bases para elaborar el proyecto (ART 10, 117, junio de 1996). En agosto de 1994 se llevó a cabo un taller para maestros wixáritari en el Cesder; había un representante de cada una de las zonas escolares wixáritari y algunos asesores externos; ahí se elaboraron los objetivos de la escuela secundaria y se abrió la perspectiva de la construcción del plan de estudios (PLA 2-58, 1994).

El trabajo realizado por el Cesder dio confianza a los enviados wixáritari en que podían hacer su escuela desde su propia cultura; que se podían conseguir recursos fuera del gobierno; y que se podía adaptar a sus necesidades y posibilidades. Los wixáritari observaron las reuniones de los alumnos, las equipararon con sus propias asambleas comunitarias y apreciaron las formas democráticas de toma de decisiones de los alumnos. La delegación wixárika observó los campos experimentales y los talleres; conoció las técnicas ecológicas

para la transformación de desechos orgánicos e inorgánicos; se dio cuenta de que podían enseñar y producir al mismo tiempo, educar en situaciones dignas, flexibles, sin ostentación, en las que los alumnos aprendieran haciendo, resolviendo necesidades y generando recursos. Los wixáritari reconocieron una educación que utilizaba los saberes de la cultura nahua y establecía relaciones con los contenidos requeridos por la SEP. Todo esto era informado ante las asambleas, y escuchado con atención por los participantes. La broma que se hacía en las asambleas de las comunidades era: “Haremos un *cerdecito* a nuestra manera”.

En ese primer taller se decidió, a propuesta de los maestros del Cesder, organizar un taller para crear un proyecto que fundamentara la propuesta wixárika. Las autoridades de la UCIHJ seleccionaron a diferentes maestros de la zona wixárika y autoridades de ciertas comunidades para que asistieran, en el segundo viaje, a un taller en el que se elaboró la propuesta. El taller que recibieron los maestros wixáritari y los acompañantes, generó claridad en los participantes. Se habló con precisión sobre la problemática de la educación indígena, más que en las cifras, que también se dieron, en los sentidos y significados de lo educativo y, especialmente, lo referido a la cuestión étnica actual. Se reflexionó sobre una ética posible que reforzara las luchas de los pueblos indígenas y se habló con puntualidad del modelo educativo del Cesder y cómo lo había venido haciendo a través de su plan de estudios. Esto dio las bases para elaborar objetivos muy intencionados. La propuesta contenía introducción, objetivos, metas, actividades y responsables.

Propuesta de educación media para el territorio Wixárika. Trabajo elaborado por Leocadio Reza, Agustín Soto, Moisés de la Cruz, Jesús Mijares, Juventino Chávez, Pascual Chino de la Cruz y Antonio Cruz Ramírez. [Fueron los representantes de las diferentes comunidades designados por las autoridades de la UCIHJ a visitar el Cesder y a participar en la elaboración del proyecto.]

Introducción

La presente propuesta es el resultado de las dos visitas que se han hecho al Cesder, en Capolihtic, Zautla, Puebla, y más en concreto de este taller, en donde trabajamos del 25 de julio al 5 de agosto.

Tras trabajar arduamente y compartir experiencias, con gran dificultad pero también con todo nuestro interés, se pudo armar este primer bosquejo de lo que creemos será un gran proyecto que servirá para cambiar la concepción que hasta la fecha se tiene de la educación en la región. Esperamos que lo tomen en cuenta y con sus sabias propuestas esto se pueda mejorar. Proponemos enseguida una serie de metas de trabajo para la puesta en marcha de este proyecto [...] Zautla, Pue., 5 de agosto de 1994 (PLA 2-508, 1994).

Este grupo de personas designadas para asistir al taller y diseñar el proyecto cumplieron las metas que habían planteado para ellos, y las autoridades, después de conocer la propuesta, cuidaron de que cada actividad planteada por esos delegados fuera cumplida, según las metas y los responsables. Como dato, para señalar que fue efectuada una actividad, se pondrá como viñeta en este texto.

Meta: presentar la propuesta sobre la creación de una secundaria a las autoridades tradicionales de la UCIHJ y educativas.

En un movimiento, del discurso a los hechos y de éstos al discurso, se fueron dando diferentes niveles de acción. Aceptando referentes externos para saber cómo elaborar el proyecto, al mismo tiempo se decidió hacerlo solos, con la ayuda de la asesora Mónica, el resto se hizo desde una metodología de planeación que tomaba en cuenta las formas tradicionales de informar y avanzar: presentar la propuesta a las autoridades tradicionales y educativas, de la UCIHJ, los comisariados, gobernadores tradicionales en cada una de las grandes comunidades y a cada una de las jefaturas de cada supervisor. De esta manera, con siete delegados se habían cubierto los diferentes niveles de población, las jerarquías de las cuatro grandes comunidades de la sierra wixárika.

Los enviados a ese taller, además de ser comisionados para el proyecto de escuela, eran representantes de cada una de las comunidades y de las zonas escolares. La selección de los emisarios fue prevista desde sus formas propias de representación. Al grado de que uno de ellos era, además, gobernador de una de las comunidades. Al mismo tiempo, se envió a Rocío para el trabajo informativo en el Departamento de Educación Indígena del Estado de Jalisco. La comisión pidió a las autoridades tradicionales dar a conocer la propuesta a la población y el magisterio local. Se realizó puntualmente con la supervisión de las autoridades de la Unión, que eran también autoridades de San Miguel. Éstas fungieron el tiempo siguiente como observadores de que cada meta de la propuesta se llevara a efecto.

Es importante dar cuenta en este apartado de los objetivos propuestos por ese grupo de delegados y cómo se lograron en el transcurso de la creación de la escuela. Fue relevante el poner en el centro la cultura wixárika como objetivo inicial, que se abrió a aprender de otra experiencia educativa para fortalecer la propia cultura; lo que se adoptó en el discurso se trató de hacer en la práctica.

Objetivos iniciales

Crear un tipo de educación media que:

- Ponga en el centro de su quehacer a la cultura wixárika.
- Promueva y fortalezca el arraigo de los alumnos en sus respectivas comunidades.
- Afirme el uso de la lengua, las costumbres, formas de organización y prácticas comunales (bilingüe-bicultural) y a la vez respete la cultura mestiza, tomando de ellas los elementos que sirvan para fortalecerse.
- Dote al educando de los elementos necesarios para relacionarse con su medio de forma integral (sin destruir).
- Genere situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad.
- Que sea una escuela donde la teoría salga de la práctica y vuelva a ella para enriquecerla.
- Donde el egresado valore y aprecie su identidad, dignidad y autonomía y sepa impulsar a las demás generaciones para reafirmar estos valores.
- Que la escuela como tal, además de ser un espacio de educación para los hijos, sea un espacio de capacitación, organización y participación para los padres de familia y la comunidad en general, para apoyar la propia cultura (PLA 2-508, 1994).

Encargos dialogados

Elaborado el proyecto, los objetivos y las metas se difundieron durante un año en las asambleas de cada región de San Andrés para una consulta posterior.

Metas: que las autoridades den a conocer dicha propuesta al resto de la población y magisterio local para crear conciencia de la necesidad de un proyecto educativo que responda adecuadamente a las características y requerimientos de la región wixárika.

La divulgación de la propuesta, la forma de decidirlo y hacerlo por parte de las autoridades de San Andrés Cohamiata, especialmente Ángel Zavala y Antonio Carrillo, que eran autoridades de San Miguel, fue un proceso activo; se destinó el tiempo necesario para consultarla y analizarla en las comunidades de la zona de San Andrés, que eran las más interesadas en tener una secundaria, por la cantidad de jóvenes que egresaban de la primaria.

El procedimiento de consultas en la sierra wixárika tomó en cuenta el contexto. En cada agencia⁴ se llevan a cabo asambleas comunitarias, encabezadas por las autoridades de la región y de la agencia. Llegan acuerdos con los habitantes de cada zona, de manera que cada pequeña comunidad tiene la oportunidad de comunicar sus inquietudes, participar con su opinión y lograr de manera conjunta acuerdos comunitarios. Lo convenido en las asambleas de las agencias se participa en las asambleas de la comunidad ampliada. Ahí se vuelven a tomar opiniones y se llega a los acuerdos de manera consensuada por los representantes efectivos de cada agencia y comunidad. En esos años (1990-2002) se organizaban asambleas

⁴ El territorio wixárika se administra con base en cuatro ámbitos, señalados aquí de mayor a menor: la comunidad, la localidad, la agencia y la ranchería.

de la UCIHJ, en las cuales los acuerdos eran contruidos desde las asambleas de las agencias hasta las de la UCIHJ.

Las asambleas son ante todo espacios de comunicación. Se transmite información, se expresan necesidades, desacuerdos, problemas y se proponen soluciones. Si no se logra consenso, se espera, se vuelven a plantear en las siguientes asambleas y se decide hasta que la mayoría está de acuerdo, después de muchas reflexiones dentro de la población. Se invita a los representantes de las instituciones oficiales con quienes se tienen vínculos y se hacen convenios, solicitudes y aclaraciones con ellos, frente a toda la población participante.

Rocío, la responsable del proyecto, tenía la obligación de indagar las posibilidades de llevar a cabo la propuesta desde las instituciones gubernamentales y entrevistar a investigadores que sabían del tema: previamente, en octubre de 1993, lo habían hecho con los doctores Salomón Nahmad y Juan José Rendón, con la participación de Ángel Zavala, autoridad de la UCIHJ y de San Miguel Huaixtita, además de dos maestros de la zona (ART 10, 117, junio de 1996).

Ángel Zavala, el maestro Juan Salvador, de San Miguel, Ricardo Muñoz, comunero de San Andrés, y Rocío, asistieron a los talleres sobre los proyectos productivos, educativos y culturales relacionados con el cuidado de la identidad cultural en comunidades mixes y zapotecas, realizados por la organización alemana de Educación para Adultos, en el Istmo de Tehuantepec. Ahí se aprovechó para hacer grabaciones y entrevistas al doctor Juan José Rendón y a los líderes zapotecos que participaban en la Casa de la Cultura de Juchitán, Oaxaca. Hablaban de la importancia y la forma de cuidar la identidad cultural de los pueblos indígenas desde los proyectos. El mismo grupo se entrevistó con el doctor Salomón Nahmad en Oaxaca. Rendón y Nahmad dieron ánimo para seguir, fundamentos, razones y su respaldo en la construcción de la propuesta. Todo eso se comentaba en las asambleas comunitarias en la sierra wixárika.

Apropiación por las autoridades de la Unión

La UCIHJ apropió y apoyó la propuesta como “nuestra escuela” que sería piloto en la región de San Andrés, y designó a Rocío de Aguinaga como responsable en abril de 1995 (ART 10, 117, junio de 1996).

Meta: que se someta a un análisis exhaustivo dicha propuesta en una o varias reuniones de la UCIHJ, así como en las reuniones comunales para proponer o no modificaciones.

La consulta sobre la creación de la secundaria propia fue realizada en las asambleas de cada una de las agencias de San Andrés, de la comunidad de San Andrés y de la UCIHJ. Este trabajo duró un año –hasta abril de 1995 en la comunidad de Santa Catarina–. La consulta al responsable de educación indígena de Jalisco sobre si podrían hacer cinco escuelas secundarias, una en cada comunidad wixárika, resultó desfavorable; fue dada frente a todos los asistentes durante la asamblea, razón por la cual se tomó el acuerdo entre todos los representantes de la región de hacer una escuela secundaria propia en la comunidad de San Andrés Cohamiata. En esa asamblea se dio el encargo a Rocío de Aguinaga como responsable del proyecto. A partir de allí, a cada una de las asambleas de las agencias y comunidades se le invitaba a ella para que se diera cuenta de cómo se transmitía la información y cuáles eran los resultados de esas comunicaciones en cada asamblea. Las formas culturales para llevar a cabo el proyecto y lograr una decisión comunitaria fueron centrales en la voluntad de hacerlo. Además, marcaron cómo hacerlo con coherencia y con los objetivos señalados, al afirmar los modos de organización y prácticas comunales y mostrar a la responsable del proyecto cómo hacerlo: siempre consultando. Evidentemente, esto imprimió esa “forma de hacer” dentro de la escuela.

Meta: una vez que dicho proyecto vaya siendo aceptado por las comunidades, que las autoridades y la comisión tramiten la legislación y reconocimiento ante la SE (PLA 2-508, 1994).

La responsable del proyecto buscó información, solicitó entrevistas y talleres para generar comprensiones, apoyos y empezar a construir redes solidarias a fin de efectuar un proyecto de esta naturaleza. En esas acciones participaron autoridades, maestros y la responsable del proyecto, conforme era posible. Se buscaba construir seguridades mínimas para confiar y legitimar el proyecto y que, además, se convirtiera en una propuesta que podía pensarse coherente con lo que los documentos oficiales proponían como educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, la realidad se oponía dado que lo que se hacía entonces en las comunidades indígenas era más cercano a la homogeneización de la población a la cultura occidental que a sus formas y modos de ser como pueblo indígena.

Entrevista con el secretario

Para verificar la viabilidad institucional de la propuesta, Antonio Carrillo, autoridad de la Unión y de San Miguel, responsable de dar seguimiento a la propuesta, y Rocío de Aguinaga, entrevistaron al entonces secretario de Educación Jalisco, don Efraín González Luna, quien, al revisar el documento con la propuesta, reconoció que eso era lo que correspondía hacer en la educación para las comunidades indígenas y de inmediato declaró su voluntad de apoyarla. Aceptó la propuesta y Rocío solicitó el apoyo en los salarios de los maestros; él sugirió que fuera una escuela por cooperación apoyada por la SEJ; este hecho sirvió de protección para su legitimación inicial, como se muestra en el siguiente informe:

Directamente nosotros [Tatuutsi] pertenecemos a Secundarias por cooperación, con ellos manejamos los problemas a nivel práctico que tengamos con la SEJ, digamos que, si tenemos un problema con quienes elaboran las boletas de calificaciones, nosotros tenemos

al oportunidad de pedirles de favor a las personas de ese escritorio que manejen el problema o nos orienten. Esto se debe a que el Centro, por tener alguna manera de programa diferente y alternativo de educación y currículo, en ocasiones es necesario "traducir" la información que se le presenta a SEP para que ellos no estén causando problemas (INF 8-82,1996).

El tener la aprobación del secretario se interpretaba como una confirmación de poder hacerlo; había un reconocimiento de una autoridad del Estado hacia lo que se proponía. Era en realidad un reto asumido voluntariamente por los actores involucrados en ese momento y una acción política que se manifestaba con ciertos apoyos legales, personalidades e instituciones, pero incierto, porque era la primera secundaria establecida desde la comunidad indígena en Jalisco.

Todos estos ejercicios fueron generadores de la apropiación del proyecto, no sólo por las autoridades wixáritari, sino por muchas personas de las comunidades. Fuera de éstas se crearon alianzas que fueron multiplicándose de manera permanente y hasta la fecha. Al mismo tiempo, se sentaron bases para pensar cómo hacer una educación que pondría en el centro a la cultura wixárika.

El conflicto

Para las autoridades era importante iniciar las clases en la secundaria en el ciclo escolar 1995-1996 y así se le hizo saber a la responsable del proyecto por parte de Antonio Carrillo, quien había terminado su mandato en la UCIHJ y en ese momento era el procurador de Asuntos Indígenas en el Gobierno del Estado. Se debía echar a andar la secundaria en ese año, porque si no la gente creería que el proyecto no era cierto, además de que se iban a la costa; si no se abría la secundaria se irían y no habría gente cuando empezara. El mandato fue: "Inicia, si no se puede en septiembre, hazlo en octubre; si no se puede por los maestros o por el plan de estudios, empezamos con cursos de capacitación, que yo te ayudo a hacerlo desde la procuraduría".

Una serie de acontecimientos modificaron el horizonte y movilizaron los puntos de vista, las relaciones y el proceso; surgieron elementos de contradicción al interior de las comunidades y hacia el exterior de la sierra wixárika, que pusieron en el centro tensión, desconcierto, temor, angustia y enfrentamientos. Este hecho se conoció en la sierra como “el conflicto franciscano”, una confrontación entre los wixáritari y los franciscanos que, al final, tuvo logros más allá de lo esperado: la defensa conjunta de las comunidades y sus autoridades para reforzar la propuesta de la secundaria, lo cual corroboró comunalmente su intención de hacerla y el lugar y originó una defensa de su proyecto y una apropiación de la escuela.

Cuando se inició el trabajo para dar marcha a la secundaria en San Miguel Huaixtita, y después de buscar y visitar lugares para construirla entre San Andrés y San Miguel, se solicitó apoyo a los franciscanos para utilizar parte de las instalaciones que no se aprovechaban en la misión de San Miguel, ya que no había un lugar para iniciar las clases en ese septiembre y era claro para todos que lo mejor era que se hiciera la secundaria en un lugar dentro de la comunidad. Se acudió a la misión de Popotita para hablar con fray Hugo, el franciscano responsable de las dos misiones, quien aceptó de buen grado ayudar al proyecto, con la recomendación de hablar con el obispo para solicitarle que apoyara con una parte del terreno de la misión para construir la secundaria. Las autoridades invitaron al obispo a visitar la comunidad, pero cuando éste llegó, se negó a que las instalaciones fueran utilizadas para la escuela; dijo que eran un patrimonio nacional y no podía prestarlas. En ese momento se generaron fuertes conflictos entre los franciscanos y los wixáritari.

Un segundo problema dentro del conflicto fue que la nueva directora de Educación Indígena del estado, Judith Rimoldi, se alió con los franciscanos, en contra de la propuesta educativa de los wixáritari y fue a la sierra para solicitar, en una hoja en blanco, la firma del gobernador wixárika, que vivía en San Andrés, para instalar en San Miguel Huaixtita una telesecundaria. Como éste se negó a firmar la hoja, ella lo agredió diciendo que no era un gobernador si no quería apoyar esa solicitud importante para su pueblo. Asimismo, visitó en San Miguel a Carlos Salvador para que la apoyara en la creación de la telesecundaria. Él también se

negó. El conflicto con los franciscanos se agravó, dado que se sabía que Rimoldi favorecía a la misión franciscana de la sierra.

Otro elemento fue la construcción, en la misión franciscana de Santa Clara, dentro de la comunidad de San Andrés Cohamiata, de un templo católico que semejaba los espacios ceremoniales wixárika: *Tuki*. Fueron algunos wixáritari a encarar, de manera agresiva, a los franciscanos por la falta de respeto al construir en su tierra un templo católico con la forma de los templos ceremoniales wixáritari. La situación se volvió muy tensa, al grado de que los wixáritari pidieron la expulsión de los franciscanos de la zona. El conflicto tomó dimensiones dentro de las comunidades a escala estatal y nacional, y trascendió hasta el Vaticano.

La creación de la secundaria wixárika propia se puso en el centro del conflicto y a quien coordinaba el proyecto como la instigadora de los wixáritari para la expulsión de los franciscanos. Después de muchas negociaciones con elementos del gobierno estatal, los franciscanos y las autoridades de la UCIHJ, se llegó a aceptar el proyecto de la escuela como propio de los wixáritari. Se negoció la detención de la construcción del templo a cambio de la no expulsión de los franciscanos. Esta situación fue aceptada por las autoridades wixáritari, a fin de no dividir a las comunidades, ya que había un grupo de wixáritari que apoyaba a los franciscanos.

A continuación se muestran dos testimonios sobre el problema. Primero un extracto de un informe realizado el 19 de septiembre por las abogadas del INI, en el que se exponen tres versiones del conflicto: la de las autoridades de la UCIHJ, la de la misión de Santa Clara y la del comité de padres de familia de la escuela de Santa Clara. La razón de incluir estos textos es para mostrar las diferentes posiciones que había. El texto del INI es interesante, puesto que pretende ser imparcial al describir dichas versiones, en las que se identifican las posiciones divergentes, la de los actores relacionados con la misión, y la de la UCIHJ:

En la versión de la UCIHJ: ...la población de San Andrés, vía sus autoridades han denunciado que las actividades de la Misión tienen efecto contrario a las costumbres y tradiciones wirrarika: los niños que asisten a esta escuela ya no participan en las fiestas tradicionales así como sus familiares ya no colaboran ni con dinero, ni con trabajo en las mismas, ni en la actividades comunales; la educación que se imparte no es bilingüe y es privada; en los últimos años los egresados emigran a otra zonas y no regresan, los niños que permanecen por largo tiempo en el albergue son desatendidos por sus padres que van a trabajar a la Costa, impidiendo que los nietos asimilen su propia cultura. La división está ocasionando peleas entre la población, trascendiendo en un hecho de violencia donde hubo un muerto, con lo cual ya no existe respeto entre los integrantes de la comunidad. Hace tiempo se permitió la presencia de la Misión después del acuerdo con la comunidad de que sólo estarían por 7 años. No obstante la misión ha crecido en instalaciones y personal, bosque, sin permiso de las autoridades Huicholas, y para colmo, a principios del mes de mayo del presente, se iniciaron los trabajos de construcción de un templo en forma circular que asemeja a un KALIWEY (templo comunal huichol) lo cual ha disgustado y ofendido a la población ya que lo interpretan como un nuevo intento de cristianización y conquista. En varias ocasiones las autoridades de San Andrés han intentado dialogar con el padre Miguel Encarnación Luna, encargado de la Misión desde hace tres años aproximadamente, sin tener éxito ya que éste argumenta estar en propiedad privada sin reconocer el territorio huichol ni a sus autoridades....

La versión de la misión de Santa Clara: ... en los años cincuenta se fundó la Misión cerca del poblado de San Andrés [...] Cuando en la zona no había servicios educativos, la Misión y con ella la educación, llegaron a estas comunidades tan alejadas; [...] en 1968 se fundó la Escuela franciscana en San Miguel Hueixtita y posteriormente [...] Popotita [...] Los servicios que las misiones han prestado a las diferentes comunidades han girado en torno a la educación básica y preescolar, [...] proporciona albergue, alimentación, ropa, medicinas, actividades deportivas y artísticas. Los enfermos y accidentados recurren a la misión, para salir en avioneta a Tepic y recibir atención hospitalaria gratuita [...] Señalan que nunca les han prohibido a los niños participar en sus fiestas tradicionales ni cambiar su vestimenta tradicional, ni les impiden en uso de la lengua [...] En 1992 se da el incidente de San Miguel Hueixtita en donde las autoridades les solicitaron la entrega de la escuela, ante la presión de la gente, la misión de Popotita accedió, y desde entonces no realizan actividades [...] Los franciscanos estuvieron a punto de irse después de este incidente ya que por su filosofía sobre la vida, está en no aferrarse a los sitios donde no los quieren, sin embargo, un grupo de padres se familia y ex alumnos de las escuelas de la Misión, les pidieron que se quedaran

y que continuaran con su labor educativa en la Misión [...] tres individuos en estado de ebriedad, interpellaron al Padre Miguel, hubo forcejeo “se le cayeron los lentes...”. El padre presentó una queja ante las autoridades competentes. En este año los franciscanos tramitaron la incorporación a la SEP, la escuela ahora se llama “Fray Pedro de Gante”. También desde estas fechas se formó el Comité de Padres de Familia.

Versión comité de padres de familia de la escuela: ubicada en la misión de Santa Clara. Representa a setenta padres de familia, de distintas comunidades [...] Las actividades educativas y de salud que realizan las misiones ha sido de gran ayuda para las familias de escasos recursos que no alcanzan beca para sus hijos en el albergue del INI. La Misión representa una alternativa ante el número limitado de lugares tanto en la escuela primaria federal y en el albergue del INI. La presencia de la Misión no ha modificado las costumbres y la cultura huichola, los misioneros no los han obligado a cambiar de religión, en cambio les han ayudado en la alimentación, en el vestido y en la educación de sus hijos, la educación [...] es integral. La disciplina es mejor [...] los misioneros trabajan gratuitamente y atienden bien a los niños, sin que existan problemas de maestros “borrachos”, “ausentismo” y abusos como “violaciones” [...] Los padres de familia que tiene a sus hijos en la Escuela de la Misión participan y colaboran en las actividades de sus comunidades y en las celebraciones tradicionales y señalan que no existe ningún problema de pérdida de la cultura huichola. En las asambleas que convoca la UCIHJ y las que realizan en sus comunidades, los obligan a levantar la mano para votar, y muchos no están de acuerdo en las decisiones de esta organización. Nota al pie, una entrevista con el padre Miguel Encarnación Luna [...] que el 16 de febrero del año en curso se iniciaron los trabajos de construcción del templo debido a que la capilla que actualmente se encuentra en la Misión está en malas condiciones, sin embargo comento que no solicitó autorización de las autoridades tradicionales de San Andrés para la realización de dichas obras; además comentó que en este conflicto AJAGI, AC, participa dado que recibe apoyos de sectas religiosas (adventistas) sobre todo ubicadas en San Miguel Hueixtita, respecto a la incorporación no sabe si fue dada por escrito o se trata de algún acuerdo verbal. Antrop. Sandra Chávez Castillo, Lic. Lourdes Rodríguez Quiñones, 19 de septiembre de 1995 (INF 5-527,1995).

Estas visiones están referidas a un conflicto irresoluble, dadas las características de ambas posiciones: una que viene del colonialismo y otra que busca procesos autonómicos para el desarrollo, conservación y respeto de su

cultura indígena. Los planteamientos muestran posiciones opuestas: las de las autoridades de la UCIHJ, la posición de los franciscanos y el tercer relato de los wixáritari, que defienden fuertemente a los franciscanos dados los apoyos que les brindan. Este conflicto impactó con fuerza a la sierra wixárika; los líderes de la UCIHJ se reunieron a deliberar; algunos ancianos que tenían historia de haber librado luchas políticas en otros tiempos, se pusieron a la cabeza de los líderes de la Unión para negociar y solucionar el conflicto de manera política y conveniente para ellos. La AJAGI apoyó ese proceso. Hubo tensiones, discusiones y enfrentamientos fuertes entre los grupos de wixáritari que se contraponían. De la misma manera, los hubo entre las autoridades de la UCIHJ, las autoridades del Estado y los franciscanos. El acuerdo final fue que los franciscanos se quedarían en la sierra, no construirían más edificios, y los wixáritari podrían hacer su escuela y conseguir apoyos. Estos acuerdos se aceptaron de parte de los wixáritari para no generar divisiones mayores entre ellos.

La lucha al interior de las comunidades que este conflicto generó, más las soluciones propuestas, dieron por resultado el fortalecimiento y la apropiación del proyecto propio educativo; se sentían orgullosos de los logros. No se dividieron como pueblo a pesar de lo que pasaron; aunque no consiguieron que se fueran los franciscanos, demostraron las inconformidades que tenían con ellos y que podían hacer su escuela. Así se creó Tatuutsi Maxakwaxi. El conflicto imprimió una dirección en el desarrollo del centro educativo, que determinó una manera de hacerse, educar para cuidar, defenderse, dialogar hacia el exterior y negociar. Por ejemplo, cuando se llevó a cabo un taller de teatro en Tatuutsi, los alumnos representaron, entre otras obras, una ceremonia religiosa a la que llegaban los franciscanos a tratar de evangelizar (Corona, 1999). Asimismo, en los primeros años de la escuela decidieron que el 20 de noviembre festejarían su propia revolución y cómo les ganaron a los franciscanos. El siguiente testimonio es un fragmento de una carta escrita el 9 de octubre por Alejandra, coordinadora de campo, a la responsable del proyecto para informarle lo que ocurrió en San Miguel en una consulta que hicieron los consejeros ciudadanos de la Comisión Estatal de

Derechos Humanos. Uno de los consejeros era esposo de Judith Rimoldi y periodista de *El Informador*. En una carta a Rocío de Aguinaga, Alejandra escribió:

9 de octubre. Hoy llegó Ángel y después los de Derechos Humanos. El esposo de Judith Rimoldi no estaba, al parecer les fue muy mal en San Andrés. Aquí la gente los escuchó y se levantó la investigación. De las más de 100 encuestas todas estuvieron de acuerdo con los resultados de la asamblea. La gente aquí está dispuesta a defender a sus autoridades y a AJAGI (CAR11-131, 1995).

Todas las prácticas que se describen en esta etapa muestran señales de los procesos de apropiación y, al mismo tiempo, tienen en su construcción elementos de los ejes estudiados en esta investigación.

La iniciativa wixárika de crear una escuela propia y la solicitud de apoyo para ello implican una decisión colectiva que llevó a la participación y responsabilidad comunitaria. Formuló compromisos voluntarios y cargos desde las formas culturales para lograr el proyecto, que se fueron cumpliendo; activó acciones, percepciones y relaciones. El plantear las intenciones educativas desde las necesidades propias, de identificación de éstas y su conceptualización en los objetivos, dio prospectiva, sentido a futuro, y sustentó un espíritu de pertenencia al relacionar la educación con actos vinculados a la identidad cultural.

Abrirse al diálogo con los actores externos, a conocer otra propuesta alternativa para pensar su propia escuela, sirvió para clarificar las intenciones propias, para comprobar que muchos otros pueblos indígenas estaban con esas preocupaciones y en búsqueda de una mejor educación y podían ellos luchar por lo mismo. Buscaron legitimar su proyecto hacia dentro de las comunidades, y hacia fuera, con personas que podían sugerir para generar esa iniciativa, lo que dio reconocimiento externo y una confianza inicial de poder hacerlo. Se arriesgaron y confiaron en trabajar en vinculación con una persona del exterior, porque supusieron

que cumpliría, por su historia en la sierra, y el apoyo desde la AJAGI; acompañaron y apoyaron las acciones que ella proponía, en un aprender conjunto.

La distribución de las tareas y los encargos entre gente de las diferentes comunidades y la persona externa tuvo que ver con las formas culturales propias. La comunidad que más cumplió fue San Andrés, con sus autoridades de San Miguel. Eso colaboró a que la decisión de la UCIHJ, de que la escuela se hiciera allí, fuera justa. De ahí el empeño de las autoridades para lograrlo. El anuncio de la UCIHJ de la creación de su propia escuela, en acto público con todas las comunidades wixáritari y frente autoridades externas, en particular el director de Educación Indígena de la SEJ, y con la especificación de que sería un proyecto piloto, fue una acción política que dio inicio a una apertura a los procesos autonómicos. Estos procesos reforzaron, a su vez, la identidad cultural desde la creación de Tatuutsi Maxakwaxi y formas interculturales de actuar. El hablar con el secretario de Educación del Estado para lograr una seguridad y legitimación, ayudó a abrirse a nuevos vínculos políticos y fortalecer la decisión de hacerlo. Por último, el conflicto franciscano desató acciones para la apropiación de la escuela al fortalecer el proyecto y los lazos interculturales abiertos en éste y que se extendieron a otros planes; esto también vigorizó la voluntad del proceso autonómico, y dio nuevos elementos de prueba a la identidad cultural.

SEGUNDA ETAPA: 1995-1998. LA CONSTITUCIÓN. PRIMEROS TRES AÑOS DE FUNCIONAMIENTO

Crear la primera escuela secundaria propia en la sierra wixárika fue un hecho aceptado por las autoridades de la UCIHJ. Se designó a la comunidad de San Andrés Cohamiata, con la consigna de que podría ser en un lugar intermedio entre las agencias de San Andrés o de San Miguel Huaixtita, para que pudieran acceder

jóvenes de las dos comunidades. Cuando hicieron la broma de que podía ser en Santa Clara, se tomó como una agresión por parte de los actores relacionados con los franciscanos. Al informar la decisión a Rocío, se le dijo claramente que sería entre las dos comunidades donde se construiría la escuela.

Seis hechos o prácticas del primer ciclo escolar muestran el proceso de apropiación de la escuela secundaria por parte de la comunidad de San Miguel Huaixtita. Tres prácticas sociales revelan cómo la comunidad puso a funcionar la cultura dentro de la escuela y de la educación que ahí se imparte, y cinco prácticas muestran cómo los alumnos se apropian de la escuela.

La selección del lugar

En una asamblea se designó a Rocío, a un grupo de alumnos de arquitectura, a un *topil* (emisario) y al maestro Agustín para que verificaran el lugar donde levantar la escuela (1995).

Metas: elaborar un plan de establecimiento de la escuela.

Al asumir la comunidad de San Andrés la responsabilidad de construir la escuela, Rocío buscó aliados de arquitectura del ITESO: la maestra Elena Ochoa aceptó apoyar con algunos de sus alumnos para que elaboraran un proyecto arquitectónico. Se hizo un primer ensayo para ser mostrado en una asamblea comunitaria. La presentación del boceto fue divertida, porque por más esmero que tuvieron los jóvenes en elaborar su propuesta, no se adecuaba a las pendientes del terreno. La asamblea ordenó que los jóvenes fueran a conocer, medir y evaluar el terreno que se encontraba entre las dos comunidades. Los estudiantes con Rocío se dieron a la tarea de conocer el terreno apoyados por el ahora maestro Agustín y

por un topil que cumplió la función de guía y agente informador de los sucesos ante las autoridades. Al observar el lugar, la responsable del proyecto comentó con el topil que no creía conveniente hacer la secundaria en un lugar tan apartado, que sería difícil la construcción, el mantenimiento, el acceso y que podía ser un riesgo para los alumnos. Sugirió que habría que encontrar un terreno dentro de una de las dos comunidades. Después de fuertes negociaciones y reflexiones entre las comunidades, se decidió en asamblea instalar la secundaria en San Miguel, que era lo que habían buscado.

La selección de maestros por las autoridades

Las autoridades de la UCIHJ, y específicamente Antonio Carrillo, como representante de bienes comunales y secretario de la Unión, inició un sondeo de qué maestros podían ser los adecuados. Hablaba con Rocío para oír su opinión cada vez que tenía una propuesta (1995).

Meta: que la UCIHJ y las autoridades tradicionales elijan y seleccionen al personal que forme una comisión [...] Una vez seleccionado dicho personal, se le dé capacitación permanente para que estén preparados. De preferencia que se concientice a todos los kawiteros, músicos y artesanos en la región y en general a todos los que tienen el saber, para que apoyen a la escuela en lo que se refiere a la cultura wixárika (PLA 2-50,1994).

La selección de maestros fue otro elemento que marcó la apropiación de la escuela; tenían que ser wixáritari. Decidir cuáles maestros deberían seleccionarse para esa escuela, que fueran capaces de cumplir con los objetivos, en la zona de San Miguel y sin un pago seguro, era una tarea difícil. Había que elegir entre los maestros de toda la región que quisieran involucrarse en esa aventura, porque se tenía que cuidar que no hubiera sentimientos encontrados entre las comunidades. Como se señaló, una autoridad de la Unión, Antonio Carrillo, se estaba dedicando

a encontrar los candidatos; esto podría levantar suspicacias por ser él de San Miguel. Hablaba con Rocío para oír sus comentarios sobre tal o cuál maestro que se proponía desde las diferentes comunidades. Las observaciones de Rocío eran tomadas en cuenta por Antonio. Fueron así rechazados maestros que tenían en su historia problemas importantes de comportamiento, habían sido señalados y se autoproponeían buscando cambiar de zona para no perder el empleo. Estaban los maestros de primarias que tenían su plaza segura y no querían dejarla, o hacer el cambio para entrar a un proyecto que era incierto. La excepción fue el maestro Carlos, que en un taller con los maestros de primaria, habló de su interés en participar para ver si podría ser escogido. Algo similar ocurrió con el maestro Agustín, que le compartió su interés a Rocío. Ella comunicó a la autoridad, tanto lo de Carlos como lo de Agustín, para que los tomaran en cuenta a la hora de decidir. Fue así que terminaron siendo de la comunidad de San Miguel los candidatos a maestros, aunque no todos de profesión. Everardo y Feliciano fueron sugeridos por Antonio Carrillo; Antonio, Carlos y Agustín, por Rocío.

En ese grupo de candidatos no se sabía realmente quién podría ser elegido. Finalmente, los seleccionados fueron designados ante la asamblea de San Miguel. Les preguntaron si estaban de acuerdo en llevar a cabo el encargo y aceptaron; cuatro de ellos expresaron su falta de formación para ese cargo, pero su interés en participar. Al ser nombrados, aceptaron de manera voluntaria ayudarse entre todos para hacer la escuela y aprender en el camino; sabían que no habría pago asegurado por esa labor. No fue sino hasta el momento de la asamblea comunitaria y ante todos los comuneros participantes cuando se conoció y designó a quienes serían maestros de la secundaria. Esto se ratificó por escrito en agosto de 1995 ante la SEJ. A continuación se muestra el documento en el que se informa a la SEJ la decisión de iniciar la escuela, y se especifican las razones de la elección de los maestros. Este documento fue importante anexarlo a un expediente que fue integrándose para acreditar la escuela como de cooperación:

A quien corresponda:

El que suscribe Gobernador tradicional de la localidad de San Miguel Huaixtita perteneciente a la comunidad de San Andrés Cohamiata, Mpio. de Mezquitic, Edo. de Jalisco, a nombre de la comunidad hace constar que las personas que a continuación se mencionan han sido designadas por la comunidad para hacerse cargo de la ESCUELA SECUNDARIA que con ayuda de la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI) y la iniciativa de la comunidad iniciará sus actividades en el mes de septiembre del año en curso.

AGUSTÍN SALVADOR MARTÍNEZ es reconocido por nosotros como una de las personas de mayor conocimiento de nuestra cultura Wixárika y además con interés notable por la educación. Desde el año de 1992 se le ha invitado a las escuelas primarias como promotor de la tradición oral. Además de esto, ha destacado en la comunidad por sus trabajos en albañilería y su conocimiento de técnicas para trabajar la tierra. También es un buen intérprete de la música tradicional huichola.

EVERARDO DE LA CRUZ RAMÍREZ es una persona trabajadora y responsable que pensamos puede aportar a la escuela secundaria muchos conocimientos referentes al cultivo de la tierra, carpintería panadería y albañilería. Por estas razones consideramos que es capaz de trabajar bien en la escuela.

FELICIANO DÍAZ SOTERO es invitado por autoridades de la UCIHJ (Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco) a participar en esta escuela por haber terminado sus estudios de preparatoria recientemente. Consideramos necesario que él ponga al servicio de la comunidad esta preparación que adquirió en la ciudad, otros conocimientos que pueden aportar a esta Escuela enriquecen nuestra cultura, ya que domina la música autóctona y regional. Anteriormente trabajó en el INEA en donde comenzó a practicar el trabajo educativo.

ANTONIO DE LA CRUZ RAMÍREZ es reconocido por la comunidad por haber fundado la escuela primaria unitaria de su localidad Los Lobos, perteneciente a la jurisdicción de San Andrés Cohamiata; no sólo fundó la escuela sino que trabajó en ella del 89-93. Después participó en el proyecto EMIR (Estudio del Manejo Integral de los Recursos Naturales) de octubre del 94 a agosto de 95, consideramos que tiene conocimientos y habilidades útiles para el trabajo educativo.

CARLOS SALVADOR DÍAZ es una persona reconocida por la comunidad como un excelente profesor, ya que tiene 17 años de su vida dedicada a la educación primaria. Él cuenta con los estudios de Normal (Básica y Licenciatura en Educación Indígena, así como Normal

Superior). Consideramos oportuno que una persona como él se integre al equipo de maestros de la secundaria por contar con experiencia y otro tipo de conocimiento.

Las personas mencionadas han estado recibiendo capacitación con AJAGI y han participado en cursos de Educación Bicultural por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Por todas estas razones, la comunidad y las autoridades damos a estas personas la responsabilidad de iniciar la escuela Secundaria de nuestra comunidad y trabajar en ella hasta que se logren los resultados que todos estamos esperando: una educación basada en nuestra cultura, que enseñe a nuestros hijos conocimientos para atender nuestras necesidades (OFI 5-28, 1995).

El anterior es un documento elaborado en el marco de la asamblea comunitaria y fue resultado de un diálogo entre Carlos Salvador, Rocío y el gobernador de San Miguel Huixtita, quien firma y sella la comunidad; se cuidó que fuera comprensible para las autoridades de la SEJ. Fueron actos que marcaron una forma de trabajo conjunto para la escuela: entre las ideas de todos se construían documentos. Era importante justificar, ante las autoridades de la SEJ, por medio del gobernador tradicional, las razones de haber seleccionado a esas personas, y explicar sus cualidades, la capacitación que habían estado recibiendo y la responsabilidad que se les había conferido para iniciar la escuela secundaria. Aseguraba el compromiso de los maestros ante la comunidad y a la comunidad ante las autoridades de la SEJ. Hacerlo de esta manera se ponía en relación con las autoridades de las dos instancias y se abría el camino de relaciones interétnicas para iniciar los trámites.

Elaboración de documentos en los que se comprometían a cumplir

En una asamblea de la comunidad de San Andrés, en la que estaban reunidas todas las agencias, se asignó a los actores involucrados en la creación de la escuela la responsabilidad de elaborar los documentos requeridos por la SEJ. Los maestros ya seleccionados y aceptados por la comunidad, especialmente Carlos y Agustín,

Rocío, con apoyo de las autoridades comunitarias, y el representante del comité de padres de familia ya asignado, Samuel Salvador, abogado wixárika de San Miguel Huaixtita, fueron los que pusieron en marcha esta tarea que daría pie a un convenio (1995).

En abril de 1995 se conoció el apoyo del entonces secretario de Educación del estado. La responsable del proyecto se encargó de elaborar el expediente que se requería para acreditar la escuela. Solicitó los currículos de los maestros y conjuntó los documentos necesarios, cada uno de los cuales fue realizado con las personas que las autoridades asignaban.

En la asamblea en la que se nombraron los maestros también se designaron los responsables del comité de padres de familia y quienes formarían el patronato de la escuela. Con la dirección de Samuel Salvador, se elaboró un texto con la intención de manifestar, de manera precisa y con términos legales, las responsabilidades de cada uno de los grupos involucrados: la comunidad, las autoridades tradicionales, los *te+kiutamete* (los maestros) y el comité que formaría el patronato. Ese documento, junto con los otros, como el de la designación de maestros, que fueron formando el expediente, causó un impacto al responsable de las escuelas por cooperación, Manuel Gómez Hernández, quien debía llevar el control de Tatuutsi dentro de la SEJ. Revisaba, leía con detenimiento, hablaba con sorpresa y admiración, y a partir de entonces se comprometió en apoyar de forma contundente el trabajo de la secundaria y lo ha cumplido durante años.

Convenio de prestación de servicios educativos

Que celebran por parte las autoridades agrarias de San Andrés Cohamiata a quien en lo sucesivo se denominará “La comunidad”; un grupo de responsables designados por la Junta de la Agencia Municipal de Tateikita, a quienes se les llamará “El comité”; y por otro, los profesores del Centro Educativo Ta Tutsi Maxa kwaxi, quienes en este convenio aparecerán bajo el nombre de “te +kitamete”.

El presente Convenio servirá para unir esfuerzos y así lograr los propósitos que como pueblo Wixárika queremos sobre la educación de nuestros jóvenes, específicamente sobre la educación media básica para lo cual los firmantes cumplirán las siguientes:

OBLIGACIONES

- I. La comunidad se responsabilizará del buen funcionamiento del Centro Educativo.
- II. La comunidad será un órgano de vigilancia del buen desempeño de los Te+kitamete.
- III. La comunidad gestionará los recursos necesarios para el establecimiento y funcionamiento del Centro Educativo.
- IV. La comunidad se encargará de brindarle a los maestros la asesoría profesional necesaria para el desempeño adecuado de sus labores.
- V. La comunidad solicitará el apoyo de asesores externos cuando lo considere conveniente.
- VI. La comunidad participará en la solución de las dificultades que surjan del Centro Educativo.
- VII. El Comité organizará las actividades comunitarias que se requieran en beneficio del Centro Educativo, tanto en su creación como en su funcionamiento.
- VIII. El Comité dará apoyo y seguimiento a las actividades de los Te+kitamete, así como las necesidades que de ellas surjan.
- IX. El Comité funcionará como un segundo de vigilancia en caso de ausencia de Autoridades y como apoyo a la Comunidad.
- X. El Comité apoyará a la comunidad en las actividades que le solicite en beneficio del Centro Educativo.
- XI. Los Te+kitamete se responsabilizarán del buen funcionamiento del Centro Educativo y del cumplimiento de sus labores de formación y docencia. De igual manera se comprometerán a capacitarse en los cursos que la comunidad establezca para ellos.
- XII. Los Te+kitamete cumplirán con el horario laboral reglamentario (8 horas) con el calendario escolar que sea formulado por la Comunidad para el Centro.
- XIII. Los Te+kitamete se comprometen a respetar la integridad física y moral de sus alumnos, así como el respeto al Centro Educativo, por lo que queda estrictamente prohibido introducir e ingerir bebidas alcohólicas dentro del Centro, o bien, presentarse en estado de ebriedad.
- XIV. Los te+kitamete se comprometen a no hacer proselitismo sobre partidos políticos o religiones que atenten contra la cultura wixárika.
- XV. Las plazas que tengan los Te+kitamete serán de la comunidad, no pudiendo, por lo tanto, ser transferidas a otra escuela.

Ambas partes acuerdan que en CASO DE INCUMPLIMIENTO:

La comunidad estará facultada para sancionar conductas que contravengan éste convenio por medio de la Asamblea General de Comuneros, la cual se encargará de la aplicación de la pena correspondiente prevista por el derecho Wixárika y las autoridades tradicionales. Tateikita a del mes de de 1995 [la copia del documento archivado no tiene fecha, dado que la responsable del proyecto esperó hasta que todas las autoridades firmaran y sellara la UCIH, para ponerla, es muy probable que haya sido en el mes de octubre de 1995.

Firman los gobernadores: tradicional y segundo.

El comisariado de bienes comunales: el presidente, secretario y tesorero.

Los te+kitamete: los cinco maestros.

El comité de padres de familia: el presidente.

Da su visto bueno la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco: firma el presidente y el secretario (CON 2-25, 1995).

Estas acciones, para lograr echar a andar la escuela, abrieron camino a dinámicas y prácticas que explican dentro de esta investigación; acciones conjuntas dentro del marco de la construcción social de la identidad wixárika, como la asamblea, la designación de los actores involucrados y las consultas llevadas a cabo, en una reflexión conjunta, por los responsables de hacer funcionar una escuela secundaria. En estos procesos, los elementos externos interactuaron sin conflicto en esa dinámica, con direcciones claras desde la autoridad wixárika, y con indicaciones desde la responsable no wixárika del proyecto para lograr una mediación. Las acciones generan mayor apropiación y confianza en lo que se va haciendo.

Este documento se quedó en la comunidad para que fuera firmado por los actores que aparecían en él. Sucedió que no todos estaban enterados de elaboración y cuando se les dio a firmar, se negaron hasta tener la respuesta de parte de la responsable de cómo y quién lo había hecho, y asegurarse de que no había sido sólo por ella, sin tomar en cuenta a todos los involucrados. Al explicar

cómo y quién lo había elaborado, se aceptó el texto y se suscribió. De todas formas, la confianza y la desconfianza estaban presentes con relación a los externos.

La inauguración de la escuela

Los ancianos y los *marakate* decidieron que la escuela fuera bendecida como un lugar sagrado, un *xiriki*, o adoratorio ligado al *tuki*, templo ceremonial de la comunidad de San Miguel Huaixtita (29 de septiembre de 1995):

La escuela secundaria tiene un enlace con el *Tuki*, porque los *Marakate* decidieron bendecirla y hacerla un centro ceremonial, cada maestro tiene el cargo de cuidar esta escuela, para que siga la tradición y al mismo tiempo cuidar su futuro (Rocío de Aguinaga, en Robinson, 1999, video).

La edificación de la primera aula fue hecha rápidamente antes de la inauguración. Fue construida con láminas de cartón en dos costados y el techo, y tela de gallinero en las partes en las que no alcanzaba el cartón. Esto permitía que entrara la luz en el aula. Un árbol quedó en la parte trasera del salón, esto es, las clases se daban abajo del árbol, tal como habían dicho los maestros después del conflicto franciscano, que empezarían debajo de un árbol si fuera necesario. El aula estuvo lista para el día de la inauguración gracias a Óscar Hagerman, Everardo y los padres de familia. También estuvo previsto el ritual que debía hacerse junto con el nombre de la escuela. Los ancianos y los *marakate* hicieron la bendición como se hace para determinar un lugar sagrado, un *xiriki*, o adoratorio que forma parte del *tuki*.

El citado ritual marcó de manera definitiva la apropiación de la escuela por parte de todos los estratos sociales de la comunidad. Las primeras acciones indicadas habían sido dirigidas por las autoridades de la UCIHJ y las agrarias. El

ritual fue regido por las autoridades religiosas de San Miguel Huaixtita, lo que le dio un carácter simbólico desde la cultura al ponerle el nombre de un personaje fundante de la cultura wixárika: “Tatuutsi Maxakwaxi”; es el nombre del constructor del primer *tuki* de la tradición wixárika y de la primera escuela wixárika bendecida por los *kawiterutsixi*. Toda la comunidad estuvo presente, además de los asesores y personas de organismos de apoyo.

Este acto sorprendió aun a personas mismas de la comunidad, por el lugar que se estaba dando a una escuela desde las autoridades religiosas. Inauguró también la forma de pensar la educación desde la cultura wixárika; fue una asunción y una conquista. Un comentario del maestro de primaria Juventino Chávez a la responsable del proyecto fue: “Si yo hubiera sabido que se podía poner un nombre wixárika a una escuela, yo no habría puesto ‘Nicolás Montes de Oca’ a la primaria de San Miguel, porque fui yo quien lo decidió; ni siquiera sabemos bien quién fue o qué hizo, es uno de los Niños Héroes, pero a ciencia cierta, no lo conocemos”.

El sacrificio y la sacralización de la escuela

La inauguración fue un ritual importante para el buen funcionamiento de la escuela, la protección de los personajes antepasados y para que se dijera cómo debería cuidarse la cultura desde esa escuela (3 de septiembre de 1996):

Nuestro abuelo Tatuutsi Maxakwaxi es cola de venado, él nos ayudó para hacer el proyecto de la escuela. Una noche los ancianos kawiteros se juntaron para cantar, para compartir visiones de cómo proteger mejor nuestra costumbre. Hicimos una ofrenda de los objetos sagrados y después la enterramos en el patio de la escuela. Esperamos que los jóvenes protejan nuestras tradiciones, porque nosotros, los ancianos, no viviremos para siempre (Agustín Salvador, en Robinson, 1999 video).

Tiempo después, ya iniciadas las clases, el maestro Agustín advirtió a la responsable del proyecto que debía hacerse un sacrificio, la ceremonia vinculada al *Xiriki*, que es la escuela, que no podía pasar más tiempo, porque es justo en esa ceremonia donde los *kawiterutsixi* se ponen en contacto con las deidades para saber cuáles serán los mandatos de cada uno, contar con su protección y poder cumplir de manera adecuada lo requerido. Para la ceremonia debía comprarse un toro que sería sacrificado. El 3 de septiembre de 1996, tuvo lugar la celebración dirigida por los *kawiterutsixi*, en la que todos los maestros, la responsable del proyecto y algunos asesores estuvieron presentes y descubrieron que los antepasados estaban de acuerdo con la escuela; todos pidieron ofrendas a los maestros, y así les dieron la responsabilidad de cuidar la cultura y educar en ella a los alumnos.

Algunos maestros estaban sorprendidos por la respuesta de los personajes antepasados, a través de los cantos de los *maraakate*, en la voluntad de cuidar esa escuela y el compromiso que para ellos representaba. No sólo tenían el cargo entregado en asamblea por las autoridades agrarias, sino ahora tenían que cumplir de diferentes maneras lo que les pedían los antepasados, para cuidar su cultura a través de la escuela y la educación de los jóvenes. Su compromiso les causaba apuro, una gran responsabilidad en educar, no sólo lo que no sabían de la cultura occidental, sino también lo que no sabían de la suya propia.

Los ancianos y *kawiterutsixi* irrumpieron en un momento coyuntural cuando había un interés de parte de algunas autoridades agrarias y de la UCIHJ en retomar elementos culturales dentro de lo cotidiano, dado que la historia de los últimos veinte años estaba lesionando mucho la valoración de la cultura wixárika, especialmente entre los jóvenes. Los ancianos y *kawiterutsixi* siempre señalaban cómo la educación de las escuelas incidía en esta desvaloración. Estas acciones de los *kawiterutsixi* con relación a la escuela sorprendieron, porque con energía y firmeza señalaron el camino de cómo hacer lo que se necesitaba. Con determinación y la autoridad que les correspondía, generaron símbolos para ocupar una escuela que aceptara el marco cultural wixárika, la expresión franca de sus costumbres

culturales, las reglas que determinaban las conductas de los maestros, aliándose con ellos, con la intención clara de que la cultura fuera un referente que se revalorara. Estas prácticas daban una seguridad comunitaria, incluyente, preventiva y sagrada, desde los valores espirituales, políticos y de autodeterminación. Sentaron las bases para demostrar cómo se puede entrar en un espacio no indígena y convertirlo, apropiarlo, transformarlo desde sus costumbres para lograr lo que buscaban: revalorar su cultura desde la educación escolarizada. El maestro Agustín ha sido un elemento clave en estos procesos.

Los maestros han cumplido con su encargo, y cada ciclo ceremonial se les otorga cargos a alguno de ellos, con una responsabilidad litúrgica en la que todas las veces posibles hacen partícipes a los alumnos. Además, la escuela como tal tiene en el *takua*, un patio central, el lugar donde están las ofrendas, donde se pone el fuego, porque en la tradición wixárika las enseñanzas se hacen frente al fuego. Cada año, al iniciar el ciclo escolar, los ancianos *kawiterutsixi* colocan las ofrendas de los alumnos que ingresan, acompañados por sus familiares. Cada fin de cursos se bendice a los alumnos, maestros y asesores. Así lo comenta el maestro Lalo:

Muy importante. Porque yo adentro de la clase es, mucho más, o sea, para mí es más sagrado que afuera todavía. Porque cuando un alumno ingresa al aula es porque va a adquirir lo que se dice ahí, lo que está ahí, enseñanza, aprendizaje, experiencia, o sea adentro. Es cuando el alumno adquiere más. ¡Está en un sagrado, pues! Yo así le entiendo. Porque un alumno debe estar descubierto todo, bien sentado, atento, compartiendo. Afuera es otro, claro convivencia, como dicen ya, con sus amigos, puede compartir ahí afuera con todos los demás. Pero aquí... claro, convive solamente con sus compañeros adquiriendo enseñanzas o desarrollando más conocimientos, ¿no? (TAL a pla, 2007).

La escuela sigue representando un lugar sagrado. El maestro Eduardo lo dice con claridad y sencillez, doce años después de que se hubiera sacralizado la escuela.

La construcción conjunta de la escuela

La construcción material de la escuela fue también una evidencia de la apropiación de ésta por la comunidad, dado que entre todos, maestros, padres de familia, comuneros y, principalmente, los alumnos, con el apoyo de Óscar Hagerman, hicieron las primeras aulas de ladrillo. Lo difícil fue que debían enseñar a los alumnos a hacer ladrillo. Se propuso un padre de familia para hacerlos con ellos y enseñarlos. Había material, como cemento y varilla, que se traían desde Huejuquilla el Alto, un pueblo no wixárika, a varias horas de camino de terracería. Los comerciantes se encargaban de llevarlo lo más cerca posible de la comunidad, hasta donde había una brecha, de ahí hasta la comunidad eran cuatro horas de camino a pie y eso lo hacían cargando poco a poco los materiales: alumnos, maestros, padres de familia y comuneros, porque decían que ellos serían padres de otros niños que ingresarían después a la escuela. El responsable del comité de padres de familia permanecía donde se quedaba el material; ahí estuvo durante quince días cuidando el material, para que el cemento no se mojara, porque era tiempo de lluvias.

Trece años después se evidencia cómo ha resultado fundamental en la organización de Tatuutsi Maxakwaxi el trabajo colectivo, que ha estado en las diferentes etapas del proceso de la escuela y es una manera permanente de educar; tiene que ver con formas culturales de ayuda mutua. En este capítulo aparecen como evidencias algunas viñetas con extractos de las evaluaciones que Sarah Corona ha realizado para Tatuutsi:

TM ha encontrado la forma de operar en el sistema oficial de la SEP sin descuidar sus propósitos originales. Las materias de lengua y cultura propia, la obligación de vestir las ropas tradicionales una vez por semana, los rituales wixáritari de fin de cursos, rituales wixáritari de inicio de talleres de maestros, etc., conforman una unidad con los contenidos occidentales oficiales permitiendo la continuidad del proyecto de una escuela wixárika.

También la secundaria ha encontrado formas de colaborar activamente con la comunidad. La secundaria ofrece el uso del Internet y clases a la gente de la comunidad, limitadas solamente por la falta de electricidad y la baja potencia de las celdas solares. Los profesores aceptan cargos tradicionales en la comunidad, los alumnos aportan zacate al *tuki*. Recientemente se pintó la escuela y los profesores financiaron de su dinero la pintura y los alumnos aportaron el trabajo. También en la cocina, los padres contribuyen con la leña y aportan 500 pesos anuales, lo que ha permitido realizar varias obras de construcción importantes para la escuela. Para los maestros, es fundamental transmitir la importancia de ayudar al otro y el trabajo colectivo y desaprueban el individualismo. (Corona, "Evaluación externa", 2008).

Los actos señalados indican nuevamente actos y prácticas de apropiación de la escuela. En ellos aparece cómo los wixautru ponen en juego elementos culturales como la sacralización y el ritual sacrificial de la escuela; cómo se designan los cargos de verificar el lugar; y cómo se comisiona a una autoridad para encontrar los posibles maestros y encargar a quienes tienen las habilidades para elaborar documentos. Del mismo modo, en todos los actos estuvo presente la relación con la responsable del proyecto. Además, operando ya de manera permanente y en diferentes actividades, había otras personas externas a la comunidad que venían apoyando el proyecto: los alumnos de arquitectura, varios invitados a la inauguración y al ritual del sacrificio, personas como Óscar Hagerman, las coordinadoras de campo y Rocío. Esto muestra cómo cada vez más se iba intensificando la presencia de personas no wixáritari en la constitución de Tatuutsi, y se empezaba a construir ese campo intercultural como medio para conseguir su proyecto vinculado al orden cultural.

La cultura en las aulas

En esta segunda etapa, tres prácticas sociales fueron clave en la formación inicial del plan de estudios y el currículo, y marcaron el rumbo de la educación de Tatuutsi Maxakwaxi, que se fue ajustando de manera constante a sus visiones, necesidades,

problemas, controversias comunitarias e intereses específicos; así se generaron aprendizajes y formas propias de solucionar las problemáticas. Estas situaciones fueron dando señales de por dónde hacerlo, tendentes a lograr un proyecto adecuado y desde la cultura. Esto no siempre era suficientemente claro; de pronto, no se sabía muy bien por dónde resolver cada caso; las soluciones se buscaban en equipo. Se consultaba mucho a la responsable del proyecto o a los asesores externos y la decisión final era producto de consensos y de acuerdos tomados entre maestros. Estas formas comunitarias culturales determinaron los “modos de hacer” que se han mantenido con el tiempo; son la base de la educación que generaron, buscando proposiciones, adaptaciones constantes, probando y descartando, y haciendo una propuesta educativa en movimiento, evolución y aprendizaje. Escenario que recorrió todas las etapas, y determinó que lo iniciado como una apropiación de la escuela y la educación, marcara para siempre la manera de extenderse más allá de los límites de la escuela, y ampliar su visión de la educación. Las prácticas generadas en esta etapa se realizan hasta la fecha.

La formación permanente de los maestros

Meta: una vez seleccionado dicho personal, se le dé capacitación permanente para que estén preparados. De preferencia que se concientice a todos los *kawiterutsixi*, músicos y artesanos en la región y en general a todos los que tienen el saber, para que apoyen a la escuela en lo que se refiere a la cultura wixárika (PLA 2-508, 1994).

A partir de que hubo claridad sobre las personas que tenían el encargo de ser maestros de la escuela, y sabiendo las carencias de preparación profesional, se iniciaron talleres de formación. La tabla 9 muestra el proceso de capacitación desde 1994 hasta el primer ciclo escolar en funcionamiento (1995-1996), tanto en talleres de formación como en el seguimiento de las coordinadoras de campo y de la coordinadora general de proyecto.

Tabla 9

Proceso de la capacitación y formación de maestros wixáritari, 1994-1996

| Taller/acción | Lugar/personas | Producto |
|---|--|---|
| Taller Cesder Primera visita | Puebla/Carlos, Antonio, Toño y otras autoridades de la Unión | Reconocer la posibilidad de una escuela similar en la sierra wixárika. |
| Taller Cesder. Segunda visita | Puebla/Toño, maestros diferentes comunidades | Análisis del contexto educativo de la sierra. Acercamiento a la metodología del Cesder. Elaboración de proyecto de la escuela wixarika |
| Presentación de la propuesta educativa en S. Andrés y S. Miguel | Maestros de ambas comunidades para despertar su interés | Apoyo y valoración de algunos maestros. Carlos Salvador se incorpora al grupo de maestros. |
| Taller de técnicas de educación popular | San Miguel/maestros de primaria Agustín y Carlos | Mostrar una metodología distinta. |
| Taller de diálogo cultural | San Miguel Huaixtita/maestros, jóvenes, ancianos, mujeres. Rocío y Mónica | Expectativas de la escuela, lista del universo temático, y reconocer la posibilidad de unir e integrar los contenidos culturales con la escuela; necesidades. |
| Taller sobre propuesta metodológica del Cesder | San Miguel Huaixtita/comunidad y maestros de la escuela; Ulises | Vinculación de los contenidos de la SEP al universo temático wixárika. |
| Taller sobre técnicas productivas del Cesder | Puebla/Agustín, Everardo y Félix | Conocer el Cesder. Identificar elementos convenientes para su función en Tatuutsi y posibles aportes a la escuela. |
| Planeación inicial. Concretar metodología | San Miguel Huaixtita/Alejandra y Mónica. Maestros de la secundaria | Definir talleres y responsables de cada uno de ellos. Horarios de actividades. Elaboración de fichas |
| Taller de técnicas participativas | San Miguel Huaixtita/maestros de secundaria | |
| Taller sobre didáctica | San Miguel Huaixtita/Mónica. Maestros de secundaria | Planeación y desarrollo de clases. Responsabilidad de cada maestro en las diferentes áreas de la escuela |

| | | |
|---|---|--|
| Seguimiento desde la comunidad, con pequeños talleres (oct.-dic. 1995) | San Miguel Huaixtita/Alejandra. Maestros de secundaria | Acercamiento comunidad–escuela. Ayuda a dar seguridad a los maestros, responsabilizarlos. Estableció el puente entre la comunidad y el equipo. |
| Seguimiento general al proceso, lo operativo, infraestructura, etcétera | San Miguel Huaixtita/Rocío. Maestros de secundaria | Compartir dudas, actores, rezagos. Buscar soluciones compartidas (varias reuniones) |
| Varios talleres de capacitación a maestros sobre contenidos | Víctor, Humberto, Tere, Diana Mónica, Óscar a cada uno de los maestros | Capacitación en cada una de las materias. Elaboración de programas para primer año, semestre o más, según el caso. |
| Taller de evaluación diciembre | San Miguel Huaixtita/Rocío, Ale, Giovanna y maestros | Se trabajó sobre la concepción de la evaluación. Evaluación de talleres, del proceso del centro educativo desde su apertura. |
| Seguimiento desde la comunidad | San Miguel Huaixtita/Maren y Giovanna maestros de secundaria (enero-junio 1996) | Atención personal a cada uno de los maestros, la escuela y la comunidad |
| Construcción de conocimiento | Susy y Giovanna | Procesos de significación. |
| Taller de evaluación | San Miguel Huaixtita/Maren, Giovanna, Rocío y maestros | Recuperación y evaluación del proceso del centro educativo, desde talleres, administración, etcétera, se cierra el curso escolar revisando. |
| Taller de planeación | Guadalajara/maestros y asesores | |

Fuente: Pla 21, 1997.

Múltiples talleres y procesos de formación, planeación y evaluación se han dado desde 1996 hasta 2008, de diferente índole, siempre buscando cómo mejorar la práctica educativa de los maestros. Unos eran para todos los maestros en conjunto; otros para un maestro específico, y otros más para maestros y alumnos. Algunos talleres se organizaron de manera documentada, con planeación, secuencias de actividades, coherencia metodológica, registro de inicio y evaluación de los participantes y de observadores; en cambio, otros ni siquiera fueron

registrados; algunos fueron muy creativos o novedosos para los maestros y otros no pasaron de ser un taller más en la larga lista.

Hasta la fecha están reportados en los documentos analizados 75 talleres, que no muestran la gran cantidad que se realizó en Tatuutsi Maxakwaxi, ni su variedad. Hay algunos que terminaron en libros o artículos, como el taller sobre la utilización del periódico en la escuela como una herramienta didáctica, efectuado en 1997 en San Miguel, con maestros de la primaria y la secundaria (Corona, 1998); o el de fotografía, en 1998, que enseñó a maestros y alumnos de Tatuutsi la utilización de la cámara, y mostró, al mismo tiempo, “otra” manera de ver, de percibir el mundo desde una cámara: la de los wixáritari (Corona, 2002). Estos dos talleres fueron parte de la formación docente de estas etapas.

En el Seminario de Educación Intercultural, referido en el capítulo V, se realizaron nueve talleres entre 2004 y 2005, y se publicaron análisis de ellos (Street, 2004). A partir de la observación de algunos de ellos se llegaron a generar investigaciones (Von Groll, 1997). Todos los procesos de formación partían de pensar la escuela que era Tatuutsi y sus maestros, en el entendido de que se buscaba dialogar con ellos para que la formación fuera adecuada y desde ahí encontrar el vínculo con la cultura wixárika. Unos lo lograron con eficacia; otros, no (Street, 2004). Fueron los maestros quienes iban adecuando lo que podían a sus propias prácticas.

Adaptaciones al currículo y plan de estudio

El taller de diálogo cultural fue de los primeros y se impartió a toda la comunidad presente: maestros de primaria, secundaria, jóvenes, comuneros, ancianos y mujeres; su objetivo era identificar las expectativas de la escuela. Se realizó un diagnóstico desde la comunidad sobre las necesidades del pueblo wixárika. Se formularon propuestas para vincular a la escuela con esa realidad y con los elementos culturales que a ellos les parecían pertinentes de ser trabajados en la

escuela. Se creó una lista de un universo temático para encontrar formas de establecer relaciones entre lo encontrado y los contenidos que la SEP establece (TAL 40-897, 1995).

El equipo del Cesder se había comprometido en apoyar la propuesta, por lo que se hizo un taller en la sierra wixárika con los maestros para plantear la propuesta pedagógica del Cesder, mostrar y ejercitar cómo podría hacerse la vinculación de los contenidos de los saberes wixáritari con lo que marca la SEP. Con base en el universo temático, los maestros wixáritari elaboraron “fichas de identificación de elementos culturales” y “guías para el maestro” basados en la metodología utilizada en el Cesder. Esto ayudó a ver otras posibilidades, en lo concreto, de llevar a cabo sus clases desde una visión de la cultura propia.

La ficha de identificación de elementos culturales contenía los rubros: tema o elemento a identificar, localización, fecha, informante, descripción y quién registró. También incluía a qué campo correspondía: identidad personal; identidad grupal o comunitaria; identidad nacional; memoria y tiempo histórico; espacios grupales o comunitarios; saberes populares; palabra propia (wixárika); palabra común (español); razonamiento o expresión simbólica. Esto se cruzaba con el enfoque o tratamiento didáctico, el grado, el área o taller al que pertenecía. Con esa base se elaboraba una guía para el maestro, con objetivos, actividades, productos, contenidos, antecedentes y referencias. En ese taller surgieron temas como *Tuki o Kalihuey*, maíz, la familia, la fiesta del tambor, la carreta o carretón, clases de enfermedades, el morral, etcétera. Esta manera de hacerlo fue una pauta que imprimió la posibilidad de incluir en las materias los elementos culturales. No fue un modelo a seguir, sino un ejemplo de cómo hacer, que dio fundamento a los maestros para diseñar su plan de estudios.

En el taller sobre metodología se distribuyeron las materias según los intereses personales y grupales. Esto dio la primera estructura del mapa curricular y mostró las primeras incorporaciones de materias como: cultura wixárika; diario personal en wixárika; diario personal en español; gramática wixárika; y derechos indígenas, además de incorporar la formación de líderes como un elemento

transversal, en el que había un maestro responsable. Los talleres de producción y la clase de artesanía eran también parte del plan de estudios propio. Un elemento central en la formación de los alumnos es la incorporación de las asambleas de alumnos en la escuela, llevadas a cabo con la misma estructura de las asambleas comunitarias (Rojas, 1999).

Ya en funciones la secundaria, fueron surgiendo propuestas como el elaborar censos de la población para la materia de matemáticas; hacer diagnósticos de las rancherías en la clase de agroecología; conocer los linderos y hacer mapas de la comunidad en la clase de geografía; investigar con los ancianos para enriquecer la clase de historia, además de que la construcción de la escuela era parte de un taller del área de producción. Un alumno de la primera generación refiere: “Es muy importante para nosotros [...] nosotros estudiamos aquí porque aquí hablamos de todo, donde terminan los límites, las invasiones que hay [...] aquí fui conociendo la cultura, porque yo no conocía mucho porque a mi papá no le gusta, pero aquí he aprendido mucho” (INF 12-787, 1997).

Las decisiones sobre el plan de estudios y cómo hacerlo eran dialogadas y a veces propuestas por los asesores, siempre aceptadas o no por los maestros. Se iban asumiendo de tal manera que se llevaban a cabo desde las formas que ellos, alumnos y maestros, sabían y creían que debían hacerse. Por ejemplo, hubo un taller de teatro en el que los alumnos elaboraron los guiones de tres obras: una sobre una ceremonia religiosa; otra sobre los problemas de tenencia de la tierra y los invasores; y la última sobre el alcoholismo en la comunidad (Corona, 1999).

Estas adecuaciones siguen siendo un eje en la historia de Tatuutsi, que ha permitido generar procesos formativos desde la cultura, y cómo y qué enseñar de la cultura. Se aprovechan algunas ceremonias religiosas para crear sentido sobre ellas en los alumnos, y se organizan reuniones de padres de familia de manera diferente en Tatuutsi. Por ejemplo, los alumnos sentados en el centro del patio, los padres de familia, alrededor de ellos, y los maestros colocados en torno a ese grupo explicando los problemas; entre todos: alumnos, maestros y padres de familia, llegan a acuerdos para resolver los asuntos tratados. Angélica Rojas (1999) señala

que existe un triángulo entre intereses, adaptaciones y procesos de significación, al referirse a este tipo de adecuaciones; con esta base se fue estableciendo un currículo propio.

Las controversias

Cuando inició el funcionamiento de la secundaria, el problema con los franciscanos estaba en un punto crucial. Esto hizo que se cerraran filas de apoyo a la escuela y a su constitución. Pasado el conflicto y calmados los ánimos, empezaron a aparecer, primero, las preocupaciones de los padres de familia por la falta de acreditación de la escuela, ¿cómo iban a ser acreditados sus hijos cuando salieran?, ¿podrían seguir estudiando en una preparatoria de la ciudad? Esto, aunado al hecho de que los maestros no tenían título, hacía mucho más incierto el estado y el destino de la escuela y sus alumnos. La presión que pesaba en todos los actores era importante, porque, además, si no habían estudiado, lo lógico era pensar que no sabían y, en realidad, no sabían lo que se requería enseñar en una secundaria. En contraposición con los maestros de primaria, que aunque hubieran empezado a enseñar sin título, tenían el compromiso con la SEP de estudiar en las vacaciones. Estas reflexiones fueron ampliándose y creciendo de parte de los maestros de primaria, especialmente cuando a los pocos meses de trabajar sin salario los maestros de Tatuutsi, se pudieron conseguir las primeras cinco plazas docentes para la secundaria, sin haber cursado el proceso difícil de formación de los maestros indígenas de primaria.

Empezaron críticas fuertes de un sector de la población en el que estaban los maestros de primaria, en contra de los maestros de la secundaria, seguidas por reparos en contra del plan de estudios y las materias que se impartían: ¿por qué no se ofrecía la clase de inglés como en todas las secundarias del país?, ¿por qué dar clases de cultura wixárika si eso se enseña en los hogares?, ¿por qué esos maestros que no saben hablar bien el español dan las clases en wixárika?, y ¿por qué mejor no vienen maestros de fuera que sí saben enseñar? Argumentaban que

la lengua wixárika ya la sabían los niños, que la aprendían en sus casas y que si estudiaban fuera después no les iba a servir. ¿Por qué poner a los alumnos a trabajar en el área productiva y no a estudiar? Los alumnos no son los que deben hacer la construcción de la escuela, ni hacer sus bancas; la función de la escuela es enseñar los contenidos de la secundaria. ¿Por qué razón Agustín imparte la clase de cultura wixárika “si él no es *maraakame*”? ¿Por qué Carlos Salvador tiene dos plazas? ¡Que deje la primaria!

Este tipo de comentarios y preguntas se fueron acrecentando y se mantuvieron durante muchos años, lo que creó una fuerte tensión entre los maestros, principalmente con Carlos, de parte en especial de los maestros de primaria; todavía en 2008 aparecía, en ocasiones, algún comentario o sátira en contra de la secundaria.

En el caso de Carlos, quien al inicio era director de la primaria y profesor de la secundaria, se hizo una reunión con los maestros inconformes y el supervisor de la zona, Ángel Zavala; le exigieron a éste que quitara a Carlos de la dirección de la primaria y que lo enviaran a otra escuela, porque ya no lo querían en la primaria. El supervisor oyó el planteamiento de los maestros y les preguntó ¿quién pretenden que sea el nuevo director de la primaria? Respondieron con el nombre de su interés; el supervisor aceptó la propuesta. El siguiente paso fue trasladar la plaza del maestro Carlos a la secundaria, ya de tiempo completo en Tatuutsi Maxakwaxi.

El manejo en este tipo de problemas ha sido siempre el silencio y la no confrontación; los maestros de Tatuutsi hacen lo que creen que deben hacer: cumplir con el encargo de forjar una educación desde la cultura wixárika. Se aceptan todos los alumnos que desean ingresar a Tatuutsi, aun los hijos de quienes tienen un discurso en contra de la escuela. También hay maestros de primaria que prefieren llevar a sus hijos a la telesecundaria de Popotita, una comunidad relativamente cercana a San Miguel. De igual modo, ha habido intentos de hacer una secundaria en La Ciénega, otra comunidad mucho más próxima, pero nunca han prosperado esas tentativas. En el caso del inglés, se buscó que hubiera

personas de fuera que lo impartieran y ahora, desde 2005, hay un maestro wixárika en formación para la enseñanza del inglés.

El resultado es que cada vez hay más personas en la comunidad que valoran el trabajo que se hace en Tatuutsi y lo reconocen de manera clara, ya sea diciéndolo en persona a Carlos o manifestándolo en las asambleas y reuniones. Los alumnos y egresados confían en el maestro Carlos; lo ven como una autoridad y guía. Además, se fueron incrementando las solicitudes de inscripción de alumnos en Tatuutsi Maxakwaxi.

Otras inconformidades surgieron en los primeros años de funcionamiento de la escuela, relacionadas con los comportamientos entre los alumnos. Por primera vez en la zona se habían juntado treinta jóvenes en una pequeña comunidad. Muchos venían de fuera y convivían durante el día en la escuela, y por la noche se quedaban en las casas de algunos maestros o personas que los apoyaban para que pudieran estudiar. La edad de los alumnos fluctuaba entre los once y dieciocho años, dado que había muchos que no habían podido salir a estudiar anteriormente. Como resultado de estas características, empezó a haber nuevas formas de relación entre jóvenes que no existían antes; por ejemplo, el noviazgo, ya que se casaban muy pronto, muchos recién terminaban la primaria. Era usual unirlos a muy temprana edad, porque ya casados eran considerados comuneros.

Con la creación de la secundaria se instauró una nueva clase de relación entre jóvenes, y se abrió una etapa de la adolescencia que no se daba en la sierra, y que, de alguna manera, trastocó las formas comunitarias, en las que los chicos, sin estar casados, enfrentaban los cambios hormonales y el deseo de hacer pareja justo en el periodo de la secundaria. Esta situación fue preocupante entre los maestros y los padres de familia, que encontraban a los jóvenes escondiéndose para platicar e iniciar romances (Rojas, 1999). Para darles oportunidad de que establecieran relaciones fuera de la escuela, y a sugerencia de los asesores, se acordó organizar reuniones de convivencia dentro de la escuela, una noche a la semana y alrededor de una fogata. Se presentaban números musicales, bailables, poemas, cuentos, y pequeñas representaciones que los alumnos preparaban de

antemano; los alumnos y algunos padres de familia llevaban galletas y té caliente para pasar el rato. Estaban los maestros, padres de familia y los alumnos en divertidas reuniones, que terminaban a una hora que los maestros consideraban prudente, dado que en la comunidad se acostumbra dormirse temprano, debido, en parte, a que no hay luz eléctrica.

Las convivencias duraron un periodo corto, ya que después de las reuniones algunos jóvenes no regresaban a sus casas sino hasta muy entrada la noche; esto hizo que se suspendieran (EVA 6, 1997). Los maestros y los padres de familia redactaron un reglamento en la presencia y con la participación de los alumnos, que lo aceptaron. Entre otros puntos, se prohibían las relaciones de pareja entre el alumnado, excepto aquellos que tenían permiso de los papás. La intención era que las chicas pudieran continuar sus estudios hasta terminar la secundaria, pues de otra manera, si se embarazaban, ya no podrían continuar sus estudios. Esta situación se ha ido equilibrando al pasar el tiempo. Ahora hay problemas de este tipo, pero son menos frecuentes; no es un conflicto permanente. Se ha ido regulando, porque los alumnos son casi todos de la comunidad y siguen bajo la tutela de los papás.

Otra circunstancia que fue conflictiva en ese periodo fue el hecho de que había en la escuela dos maestros que se embriagaban a menudo. Se les encontraba los fines de semana tirados en la plaza y el lunes llegaban a la escuela en mal estado. Se peleaban entre ellos en el centro de la comunidad, lo que causó mucha inconformidad entre alumnos, maestros y padres de familia. La escuela era denominada “la escuela de los novios y borrachos”, como una crítica hacia la secundaria. El problema del alcoholismo de Toño se trató en la asamblea (EVA 6-538, 1997). La situación se fue poniendo cada vez más tensa, al grado de que el último día de clases, antes de la primera graduación, se hizo un juicio al maestro por los conflictos que había ocasionado. Por ese hecho se le pidió que dejara la escuela.

Esto sirvió de escarmiento para el otro maestro; sin embargo, no ha dejado de tomar; lo ha salvado el no generar conflicto entre estudiantes o con otras

personas; la preocupación mostrada es que pueda “contagiar” a otros maestros. El alcoholismo es un problema en la sierra y se ha buscado mitigarlo de muchas maneras. El maestro Carlos ha sido un fuerte luchador para erradicarlo, especialmente, entre la población de maestros tanto de primaria como de secundaria. El problema ha persistido con algunos maestros de la secundaria. En la evaluación externa de 2009 se señala:

Sin embargo se quejan de que en algunos profesores no cumplen con los acuerdos que se hacen en juntas y reuniones con los padres de familia, donde asisten hasta 100 padres de familia. Su queja mayor es sobre los maestros que por estar alcoholizados, faltan a clases. Consideran que hay diferentes niveles de desempeño de los profesores. Mientras que unos cumplen y son valiosos motivadores de los alumnos, otros tienen problemas de puntualidad y faltas sobre todo porque han tomado. Los padres consideran que los maestros son también como papás y deben poner ejemplo y ser rectos para poder exigir en lo moral y en todos los niveles. Desaprueban por completo la bebida en los maestros cuando afecta su trabajo en la escuela así como los comportamientos irregulares de algunos. Esperan que la escuela tome las medidas para resolver el problema. También desean reconocer y premiar a los profesores que cumplen con excelencia su trabajo y esperan que la SEP también tome en cuenta el trabajo sobresaliente de algunos maestros (Corona, Evaluación externa, 2008).

La preocupación por el alcoholismo es fuerte y no ha habido manera de controlarla. Los maestros que toman se justifican porque son músicos en las fiestas o ceremonias de la comunidad; sin embargo, los demás señalan que el emborracharse no es parte de la cultura y quien no la conoce bien se embriaga.

Otra dificultad que se presentó en un inicio fue que los alumnos investigaran con los ancianos. Esto modificaba las formas culturales: los ancianos enseñan en tiempos y formas precisas, frente al fuego y en las ceremonias; participan y hacen con ellos lo que se requiere. Este punto se complicó debido a las críticas de quienes se oponían a la escuela y que cuestionaban la formación que daba el maestro Agustín. Unos decían que él no era *maraakame*, que no tenía el conocimiento; otros, que sí, pero se quejaban de su manera de enseñar. Agustín decía que estaba en

proceso de serlo y, por su parte, se preparaba en los conocimientos tradicionales que le faltaban, dialogando con otros ancianos y en la lectura de libros, no sólo publicados por antropólogos sobre la cultura, sino también leía con avidez obras sobre formación cívica y desarrollo humano. Pedía ser observado en sus clases y que le dijeran si así estaba bien lo que hacía. Seguía las recomendaciones de su asesora y siempre ha estado dispuesto a aprender de personas que le ayuden a reflexionar sobre cómo enseñar a ser mejores personas, además de que ha demostrado su amplio conocimiento de la cultura. El hecho de no haber estudiado le preocupaba al grado que terminó su primaria en el año 2000, a través de la educación abierta. En 2007, cuando era inminente la incorporación de la escuela a la SEJ, Agustín habló de su preocupación:

A mí me ha dado mucha pena como dicen ahorita que los maestros tenían un perfil alto, nivel alto, porque a mí me pusieron [como maestro] antes de eso. Se me ocurren muchas cosas, no sé, a lo mejor salir, la Secretaría, cuando llegue aquí, no sé qué puede decir, ...porque yo, no más tengo mi primaria..., entonces a veces me he preocupado mucho, ...yo quiero apoyar a mis compañeros, puedo, sí, yo entiendo el español poco... lo escribo con mucho trabajo, yo rápido nada, entonces me siento callado... a lo mejor ya mis compañeros piensan pues ya ¿qué estás haciendo?, a lo mejor que se vaya,...a ver a donde llego y cuando ya llegue el gobierno, ...yo creo que aquí se necesita, como dicen ellos, que tenga buen perfil, pero y la gente cuando me pusieron, ... [dijeron] a ti te toca nada más transmisión oral, bueno si entro ¿por qué no?, y luego yo nunca pensaba eso, yo no sé quién me lo mandó así, a lo mejor fue Rocío, yo no sé nada en cuanto me lo pusieron yo me estaba defendiendo. No, ¡aquí falta apoyar a tu pueblo! a los niños... (TAL a pla, 2007).

Esta preocupación de Agustín se relaciona con el hecho de que fue elegido para apoyar a su pueblo con sus conocimientos de la cultura wixárika, y aunque sabían que no tenía primaria, no importaba para el fin que se tenía de la escuela: enseñar los saberes y valores de la propia cultura. A ello responden sus compañeros; Carlos, por ejemplo, opinó que:

Eso lo que dice él, no para mí no cabe, por qué, si él estuviera en una telesecundaria, así nomás impartiendo español, matemáticas, física o química, pero no es no es eso, está en un lugar que debe de trabajarse la transmisión oral, pero la ventaja es que sabe escribir, entonces, el conocimiento que él tiene, nosotros no lo podemos dar no lo tenemos, así que no se puede exigir ese nivel. Yo le dije una vez: tu curso va a ser para ti investigar, ampliar más sobre lo que estás haciendo, visitando hogares, platicar con la gente grande, todo eso, ese es tu taller, ese es tu curso, investigar, porque no necesita más, porque la Secretaría ni nadie puede decir eso, no hay ningún problema, porque él no da ninguna materia de los lineamientos de la SEP, está en una escuela intercultural, entonces, no está fuera de lugar, así se pensó, así lo está haciendo, no encontramos un maestro, serio así en sus cosas, en su conocimiento; yo antes dudaba de él, pensé que no conocía más, pensé a lo mejor aquí va empezar a investigar, pero no es cierto, conocimiento lo tiene suficiente, entonces no tiene porque pensar eso, nosotros de los que estamos aquí nadie lo tiene ese conocimiento. Antes yo llegue a ver sus trabajos, él se dedicaba a escribir, apoyando a otras gentes yo sé, porque cuando se escogió yo dije: Agustín tiene esto, hace eso, escribe, le gusta investigar, le gusta escribir mucho, nunca fue a la escuela pero escribe wixárika, porque de momento no encontramos a nadie con ese perfil, de tener perfil lo tiene, porque no hay licenciatura con eso, no hay doctorado, entonces, él tiene que estarse preparando solo, esa es la cosa, él tiene que estar profundizando todo lo que tiene que enseñar, ya en cuestión de elaborar sus programas, para eso estamos nosotros, los compañeros, cómo le tiene que hacer....así está la cosa, no debe él de preocuparse (TAL a pla, 2007).

Sobre la controversia de los contenidos que enseña, Agustín ha ido instruyendo y mostrando lo que debe aprenderse de la cultura en la escuela. Ha ido quedando claro qué y cómo hacerlo, no sólo dentro del aula, sino también en otros modos de participar y enseñar. En los primeros años, algunos alumnos se quejaban de que su clase era aburrida; este problema generó que él haya ido modificando las formas de enseñanza, no sólo dentro del aula, sino fuera de ella, como expresó Ceferino:

Yo le voy a contar [Agustín] motiva para que los maestros de español o los maestros de matemáticas le pongamos más ganas y además de lo de Agustín, yo ya le he comentado aquí en las reuniones, ¿que por qué no es más práctico en sus clases?, para que ellos sepan

hacer flechas, jícaras, que sepan para donde son los lugares sagrados, que conozcan no nomás que sea transmisión oral, que sea en un sentido real, por ejemplo, un lugar sagrado, para eso sirve, así se llama, para eso se va, que aprenda, qué tipo de jícara es, para que cuando su padre le pregunte o alguien ajeno a la comunidad sepa responder, por ejemplo, cuántos integrantes tiene el *Tukipa*, el centro ceremonial, todo eso es principal ahí, qué jícara le corresponde a la zona de San Miguel y que el alumno lo sepa así. Haciendo se aprende (TAL a pla, 2007).

La controversia que había con Agustín al principio, ya no existe; por el contrario, de tener poca claridad ha pasado a saber qué enseñar y a generar nuevas comprensiones de lo propio dentro de la escuela, al afinar las perspectivas de lo que se puede enseñar desde la escuela sobre la cultura wixárika. Lo interesante de esta situación es que, de ser criticado por no ser *marakame*, o no tener los conocimientos, ahora es reconocido e incluido en las ceremonias como *marakame*. La razón es que ha vinculado su conocimiento sobre la tradición religiosa wixárika y desarrollado otros modos de enseñanza no wixárika; ha hecho dialogar entre los mismos *marakate* informaciones y llegar a crear nuevas comprensiones para enseñar a los alumnos. Existe una valoración renovada de la propia cultura, no sólo en la escuela, sino también en la comunidad, porque los alumnos participan en los actos en los cuales se propone la enseñanza de la cultura y la participación comunitaria, en prácticas concretas que se vinculan a las formas tradicionales; la comunidad acoge de buena manera el trabajo de los alumnos y la formación intencionada de los maestros, como lo señalaron Fermín y Carlos:

Fermín: Servicio social a la comunidad. Como aquí tenemos varios eventos. Hay veces que, como hay mucha basura o algo así, los alumnos ayudan como escuela, recoger basura, pintar. O también ayudan, a veces a lo de la brecha, del *Tukipa* también, a traer zacate...

Carlos: Por ejemplo, yo cinco años estuve ahí participando ahí en el *Tukipa*. Entonces mi período, sí participaron una vez, o sea, en el último año. Eso se hace con el fin de que, ese

templo como que está ahí, pertenece a todos. A todos nos pertenece. Entonces cada 5 años quitan eso, [el techo de zacate] se renueva. Entonces ahí los niños están aprendiendo desde aquí desde la escuela. No todas las escuelas pasa eso, nomás nosotros aquí, porque somos culturales. Escuela cultural, entonces tiene que participar. Entonces los niños van a ahí a cortar zacate. El niño ahí está aprendiendo cómo van llegando, qué hacen. O sea, al llegar ahí hacen ceremonia, participa el niño y todo, pues. Entonces ahí está aprendiendo, ya están dentro de su cultura ahí. Igual a las muchachas también, ahí van a ayudar a las mujeres, a tortear, o a hacer comida, pues, lo que hace una mujer, atole. Y así van a trabajar, así a apoyar. Pero eso es con el fin, pues, cómo tiene que aprender desde aquí, cómo debe a participar hacia allá. Esa es una de las cosas muy importantes. Y otros van a investigar (TAL b pla, 2007).

Esta es una evidencia de cómo, a través del tiempo, la enseñanza de la cultura wixárika, en Tatuutsi, se ha fortalecido, se han clarificado las formas, los contenidos y las seguridades de saber enseñar la cultura. Se generan múltiples prácticas sociales y educativas por la simple razón de que es una “escuela cultural”, donde los alumnos participan de las prácticas comunitarias a manera de servicio y para investigar lo que sucede en las fiestas. Se han arriesgado y esos aprendizajes han motivado a los mismos ancianos portadores de la tradición.

Con el apoyo de Sarah Corona (2002) se elaboró un libro de texto, junto con Agustín, sobre sus enseñanzas, con contenidos y propuestas pedagógicas para cada uno de los grados de la secundaria; fue trascendental y de gran ayuda a las clases de Agustín. Proporcionó orden y sentido, además de que legitimó su trabajo ante quienes se oponían a él en la comunidad. Hubo una discusión entre los *maraakate*, con disculpas de Agustín por haber realizado el libro; finalmente, dieron un valor ante la comunidad a lo que había hecho y bendijeron el libro, para que fortaleciera la cultura.

Las controversias presentadas hablan de problemas que surgieron al intentar modificar lo establecido e instituir una escuela diferente: se pusieron en conflicto los complejas y contradictorias modos de valorar y hacer la cultura. Aparecieron diputas al variar formas de poder e intereses que existían en la comunidad. Era una

propuesta que ponía en tela de juicio la educación en la escuela primaria, ya que el educar en la cultura wixárika con esquemas occidentales trastocaba las formas wixáritari. Las controversias siguen con relación a la escuela. Hay periodos en que se intensifican, pero en realidad han ido disminuyendo las críticas. El trabajo tenaz de los maestros ha podido establecer nuevas visiones, modos de transmitir y valoraciones de lo propio desde la escuela. Los reconocimientos adquiridos dentro de la comunidad, en otras comunidades, y desde instituciones nacionales e internacionales, han modificado y dado seguridades convenientes.

El impulso inicial fue con actos de apropiación y de orgullo por estar construyendo una escuela propia con una base en la cultura wixárika, desde una intención comunitaria y aceptada por toda la UCIHJ; la designación de ubicarla en la comunidad de San Miguel Huaixtita y adoptarla a través de rituales wixáritari presididos por los ancianos y las autoridades religiosas y civiles, además de defenderla de quienes han pretendido quitarles su religión y costumbres; fueron hechos prometedores de la realización de un proyecto en verdad propio. Al bajar el ímpetu del inicio y ya asentando los hechos, aparecieron los riesgos, conflictos de intereses, temores, dudas y el trabajo nuevo de poner a funcionar la escuela que buscaba el cómo hacer lo que seguía.

Al principio, no fue fácil para las personas de la comunidad vincularse de modo permanente con personas de fuera, que, en cierto modo, irrumpían en la vida cotidiana de la comunidad de San Miguel. Poco a poco, la presencia de las coordinadoras de campo y de los asesores era parte del paisaje cotidiano. Al grado de que si faltaban, surgía un problema. Con frecuencia, habitantes de la comunidad preguntaban a los maestros “¿por qué no ha venido Rocío?”. Empezó a generarse al interior de la escuela, con maestros, alumnos, padres de familia, algunas autoridades y comuneros, un campo de relaciones con los asesores e invitados de la escuela, de tal manera que se fue dando un aprecio y simpatía con los más presentes.

De estos movimientos era partícipe la comunidad, excepto un sector integrado por algunos maestros de la primaria, que en realidad nunca generó controversia

frente a los asesores, sino que daba voz a los rumores y dudas de la comunidad sobre si sería o no reconocida la escuela, si aprenderían o no los alumnos, por el hecho de no estar preparados, y con la crítica fuerte hacia el trabajo de los maestros Agustín y Carlos. Fueron momentos complejos de identificación y separación de los distintos integrantes de la comunidad hacia la construcción de la escuela; la apropiación inicial se modificó de manera discontinua en la comunidad. La misma autoridad que había impulsado la creación de la escuela: Antonio Carrillo, que en un inicio había sido uno de los principales promotores, con el peso de su autoridad se colocó, durante algunos años, en el papel del principal opositor y creó conflicto entre algunos maestros de la primaria y Carlos Salvador; ello propició discontinuidad en valoración de la escuela por la comunidad. Su idea de escuela era diferente; no tenía que ver con la búsqueda de procesos autonómicos, ni de romper con las formas de dominio/sumisión ni al interior ni al exterior de la comunidad.

Finalmente, se fueron reelaborando las apreciaciones en torno a Tatuutsi Maxakwaxi a través de las prácticas, de los procesos reflexivos y de la evidente producción y contribución de los alumnos que han egresado de ella. Ante una pregunta de Rocío a Carlos en tiempos de dificultad, ¿qué haces cuando tienes un conflicto? Su respuesta fue: “Esperar, dar tiempo; esperar que las cosas se vean más claras para saber qué hacer, pero no respondo inmediatamente”.

Los alumnos se apropian de la escuela

Al inicio, los alumnos participaban poco en las celebraciones comunitarias. Muchos eran de fuera o eran muy pequeños y, por su edad, no les correspondía estar presentes. Sin embargo, en las asambleas, en las que estaban presentes todos los maestros, siempre participaba el alumno que tenía el cargo de presidente de ellos. En todas las asambleas comunitarias se trataba algún punto de la escuela secundaria (EVA 6-538, 1997). Los hechos y prácticas que fueron clave para dar cuenta de la educación que se fue construyendo, de manera intencionada por los maestros y de la apropiación de la escuela por los alumnos, son los siguientes:

a) Las asambleas de alumnos

A partir de que los maestros de Tatuutsi observaron las asambleas de los alumnos del Cesder, quedaron impactados de poder organizar una en su escuela, al grado de que en Tatuutsi las asambleas de alumnos se hacían, al principio, cada semana. Empezaron con ímpetu, dirección y cuidado de todos los maestros, y del representante de padres de familia. No se necesitó capacitación, porque fácilmente reprodujeron dentro del aula las formas propias de hacer asambleas, que no eran idénticas a las del Cesder, aun cuando su estructura fuera la misma: presidente, secretario y tesorero. Las diferencias radicaban en que los alumnos de Tatuutsi, aunque más jóvenes que los del Cesder, habían presenciado asambleas comunitarias desde chicos y observado la expresión comunitaria de los problemas y los sucesos importantes. Estos jóvenes fueron aprendiendo a expresarse en público, con rapidez y fluidez, porque sabían que ellos lo tendrían que hacer tarde o temprano en su comunidad. Además, los alumnos participaban con frecuencia en las asambleas comunitarias, a veces como secretarios, asignados por las autoridades, y otras dando informaciones sobre la escuela.

Una diferencia con las asambleas comunitarias era el bajo número de mujeres que participaban activamente en las asambleas comunitarias. En la escuela, los maestros querían que intervinieran igual que los hombres. Fue una preocupación inicial de los maestros, porque les costaba mucho trabajo la participación de las alumnas y había una clara intención en Tatuutsi de formar en la participación social, sin importar edad ni sexo. Esta situación poco a poco se fue resolviendo y ahora algunas alumnas colaboran activamente:

Es una práctica educativa política [...] funden aspectos escolares y comunitarios [...] donde los alumnos reflexionan y discuten sobre su experiencia escolar, ponen sobre la mesa los problemas, toman decisiones, dialogan colectivamente y aprenden a participar públicamente

[...] Esto es, construyen en la práctica, un proceso de enseñanza–aprendizaje de carácter político (Rojas, 1999 b: 58-59).

El siguiente texto de Rojas, que resultó de las observaciones hechas en 1997-1998, sigue vigente en la formación de los alumnos para reflexionar y discutir su experiencia escolar. Llegan a acuerdos, designan responsables, piden informes, toman decisiones que involucran también a los maestros, y llegan a exigir a los maestros cosas que ellos mismos se exigen como alumnos. Ante la pregunta a los maestros actuales sobre la utilidad de las asambleas, surgió este diálogo entre varios de ellos:

Lalo: Para que los alumnos sean líderes. Para que pierdan el miedo de participar, al público.

Félix: Nosotros no pudimos aprender en una asamblea [escolar]. Ellos sí lo tienen. Donde estudié la secundaria, nomás decidían los maestros qué teníamos que hacer. No era que nosotros decidiéramos.

Cefe: De hecho yo veo que ahora en las reuniones de ellos, y obedecen a sus compañeros. ¡A ver, todos silencio! Todos se quedan silencio. Lo que pasa es que ellos eligen a uno, creo que es escrutador, algo así. Y les dan un cinto (risas). ¡Hasta dos, creo, dos! Como son muchos, el que hable... Esa es decisión de ellos. Eso es lo que decía Agustín, la autonomía ya de ellos (risas).

Fermín: Ahí nosotros ya no podemos.

Cefe: Y ellos deciden la cantidad, si es uno, si es dos o es tres (risas).

Apolonia: Depende del relajo que hagan (risas).

Fermín: Creo que todos los acuerdos que se toman ahí se respetan, por ejemplo, los viernes se juntan, así se ponen los compromisos que se tengan para el lunes; eso se tiene que cumplir. Esos compromisos que salen de la asamblea... El miércoles se les vuelve a decir, para que el lunes ya lleguen, al acuerdo que llegaron. Cuando vemos nosotros que no actúan o cuando se llega el lunes y no cumplen con eso, el miércoles, en esa misma fecha, a veces me dicen a mí, o a los compañeros, el Comité. Sabes qué, dijimos esto y esto y esto. Que

tenían que vestir de esa manera, o vestir de tal formal. ¿Qué hacemos? Si fue una decisión de ustedes, pues háganla cumplir, se tiene que cumplir.

Apolonia: Y los maestros también. A todos (risas) (TAL b pla, 2007).

Mucho de lo que sucede y se produce en las asambleas de Tatuutsi Maxakwaxi ha sido estudiado por Rojas en dos textos (1999a, 1999b). El punto clave de estos procesos de formación, desde el inicio, se ha mantenido, a pesar de que implica trabajo de alumnos, maestros, y comité de padres de familia; además, muchas veces se ha tenido que trabajar las situaciones conflictivas que han surgido en la secundaria, no sólo entre los alumnos, sino también con los maestros, o lo que pueda estar involucrando a la escuela. Pasados los primeros tres años, se les fue haciendo difícil la encomienda de organizar las asambleas cada semana, aunado a las críticas de quienes se oponían a la escuela. Los juicios eran porque los jóvenes tenían que caminar mucho después de la reunión y éstas podían durar hasta tres horas (Rojas, 1999b). Un año las suspendieron, volvieron a reflexionar sobre su pertinencia y, finalmente, se continúa con ellas cada quince días.

b) Participación del presidente de la sociedad de alumnos

A los pocos meses de abierta la escuela, las autoridades de San Miguel Huaixtita y los maestros enviaron a una asamblea de la UCIHJ, realizada en Ocota de la Sierra, una agencia de la comunidad de San Sebastián, al primer presidente de la sociedad de alumnos, a informar sobre la creación y trabajos que empezaban a realizar en la secundaria, así como dar cuenta de que se cumplía lo que ellos habían indicado. Los maestros se encargaron de su transporte y lo acompañó Carlos, junto con la responsable del proyecto. Carlos le dio confianza al alumno para que se animara a hablar ante las altas autoridades de la Unión y los representantes de todas las comunidades de la sierra. Los maestros, especialmente Carlos, lo prepararon para hacer su exposición. Con este acto se dio cuenta del cumplimiento de las

responsabilidades que asumieron los maestros y la comunidad de San Miguel sobre los encargos designados desde la comisión que asistió al Cesder, donde generaron la propuesta.

Actividad: presentar a la asamblea de la UCIHJ y autoridades educativas el plan de estudios y el perfil del personal.

Arturo, el presidente de la sociedad de alumnos, presentó ante la UCIHJ los trabajos realizados. Se demostró con las participaciones de Arturo y Carlos, que en ese momento no era director, que la escuela estaba funcionando. Se puso en evidencia, con la participación del joven, cómo les enseñaban a participar en público, en un acto comunitario y eminentemente político, en el que autoridades de la Unión y demás participantes atendieron con profundo respeto, en un amplio silencio, la intervención del alumno en un ánimo de gran solemnidad. Meses después, el alumno confesó a Rocío que, gracias a ello, había aprendido la importancia de la participación y el compromiso para con su gente y cultura; que eso nunca se le podría olvidar y que él había hablado con los maestros y alumnos en asamblea para sugerirles continuar con ese tipo de acciones en la formación de los jóvenes de Tatuutsi.

Talleres de Kiekari, territorialidad y derechos humanos

La formación de los alumnos que fue prevista desde la concepción de la escuela, tenía que ver con el conocimiento de sus derechos, como humanos y como indígenas. Además, que conocieran los procesos históricos de negociación llevados a cabo respecto a sus tierras y la valoración de su territorio. Con esas intenciones se diseñaron y organizaron talleres conjuntos con los encargados de defensoría de la AJAGI y las asesoras de Tatuutsi. Dichos talleres se efectuaban mínimo una vez por año, desde 1996 hasta 1999. A partir de 1996 se dio formación al maestro

Feliciano en un diplomado desarrollado en el CIESAS sobre derechos indígenas y se le dio seguimiento por parte de los asesores Giovanna, Mónica, Eduardo Montelongo y, actualmente, Claudia. Los talleres se llevaban a cabo con los alumnos, ancianos, autoridades y maestros, quienes, además, los dirigían con el apoyo de los asesores. En cada taller fueron invitando a personas vinculadas al proyecto o especialistas que contaran con los conocimientos necesarios para aportar en los asuntos tratados. Los temas en cada uno de los talleres fueron:

- Taller de *Kiekari*. Realizado en octubre de 1996. Término *wixárika* que define su territorio en un sentido muy amplio: “lo que nos constituye, lo que hace nuestro universo, de dónde provenimos”. Está compuesto por: el territorio o espacio donde viven, que comprende “las esencias de la vida”, lo que es su entorno: flora, fauna, ríos, viento, tierra, los valles, las montañas, el suelo, el aire, el firmamento, estrellas, etcétera. La costumbre y tradición: los antepasados, las creencias, y religión. Los tiempos: presente, pasado y futuro. La lengua y las personas. Estos principios se interrelacionan, son dinámicos y se manifiestan en la vida cotidiana y en las creencias. Tienen tres dimensiones: la sagrada, la social y la espacial, que está limitada por los lugares sagrados ubicados en cada uno de los extremos del cosmos: norte, sur, este oeste y en el centro. En este taller se trabajó junto con los ancianos para dar sentido, comprensión y compromiso de su pertenencia a *Kiekari* (TAL 34-542, 1996).
- Taller *Tateikie*. Realizado en febrero de 1997. *Tateikie* significa la casa de nuestra madre tierra, término que corresponde al lugar de San Andrés Cohamiata que está destinado no sólo a la localidad donde está el centro ceremonial, o sea, la cabecera poblacional, sino también a una región donde pertenecen los *tateikietari* o “sanandreseños”, un conjunto de agencias municipales con sus rancherías respectivas. En este taller se trabajó con personas de diferentes rancherías de la región, y especialmente con quienes viven el problema del territorio. Además de los descritos en el taller anterior, hablaron de los problemas territoriales que sufren los *wixáritari* y en particular

los *tateikietai* y los largos procesos de defensa para conseguir resoluciones a favor, la relación entre territorio y cultura. Se enseñó a los alumnos en el manejo de la documentación agraria de su comunidad y se compartieron experiencias de defensa territorial de indígenas de Guerrero (TAI 31-555, 1997).

- Taller de derecho wixárika. Efectuado en junio de 1997. Se plasmaron elementos desde los ancianos para reflexionar sobre la historia del derecho wixárika, el sistema jurídico wixárika y sus funciones; se llevó a cabo una representación de un juicio wixárika, contrastado con un juicio occidental y la fundamentación en documentos de la OEA sobre derechos indígenas (Tal 33-556, 1997).
- Taller sobre derechos indígenas en la legislación nacional e internacional. Realizado en marzo de 1998. Tuvo como objetivo que los alumnos conocieran una síntesis de la historia del reconocimiento de los derechos indígenas a escala internacional, además de ahondar en los términos en que se están discutiendo los derechos indígenas en México en la actualidad; se identificaron, en una línea del tiempo, momentos históricos desde la venida de los españoles. Se les enseñaron los contenidos de las convenciones internacionales y los pactos que protegen a los pueblos indígenas. En este taller hubo la participación de un indígena mixe, por lo cual se pudieron contrastar las historias de lucha de los dos pueblos (TAL 39- 546, 1998).
- Taller sobre el territorio wixárika y los recursos naturales. Efectuado en octubre de 1999. Fue dirigido por la Red de Abogados y Abogadas por los Derechos de los Pueblos Indígenas; se hizo un repaso de los talleres anteriores y se habló de temas como derechos colectivos de los pueblos indígenas; historia del reconocimiento de los derechos indígenas; territorio y pueblos indígenas; legislación sobre recursos naturales y pueblos indígenas en el ámbito nacional e internacional (TAL 36-60, 1999).

Todo este trabajo sentó las bases de una formación política fundamentada y reflexionada. Algunos actores, indígenas no wixáritari, pudieron expresarse desde

las experiencias de sus comunidades. Estas prácticas de formación se han visto reflejadas en la evaluación a los alumnos realizada en Tatuutsi por Corona (2002):

Las competencias se extraen de las propuestas del maestro que imparte la clase, se señala con una F y con una D las debilidades en el desempeño de la competencia evaluada. Se agrega un símbolo de + para marcar las fortalezas y de – para distinguir las fortalezas y debilidades menores.

Tabla 10

| Competencias | Indicadores |
|--|---|
| Expresa sus opiniones sobre temas éticos cotidianos y escucha y comenta las de los otros manteniendo una actitud respetuosa. | <p>Reconoce las pautas que sirven para organizar la participación en un diálogo. F+</p> <p>Expresa su punto de vista con claridad en los diálogos de contenido ético y legal que se establecen en la escuela. F+</p> <p>Expresa con respeto sus acuerdos o desacuerdos con los puntos de vista de sus compañeros. F+</p> |
| Identifica algunas conversaciones sociales, cívicas, culturales y legales y adopta según las diferentes actividades y relaciones en las que participa. | <p>Reconoce normas y leyes aplicables en distintos aspectos de la vida social e identifica su importancia. F+</p> <p>Reconoce la forma convencional en que se desarrollan ritos, ceremonias cívicas y sociales de su entorno. F+</p> <p>Reconoce algunas características de los roles y los derechos de las personas según su sexo, edad y grupo social. F+</p> |
| Actúa en el ámbito escolar reconociendo las ocasiones en las que es posible ayudar a otras personas y reconoce las ocasiones en que puede proteger los intereses comunitarios. | <p>Reconoce formas de discriminación que se manifiestan en comportamientos de la vida cotidiana y en el uso del lenguaje. F+</p> <p>Identifica situaciones arbitrarias, injustas, irrespetuosas o desconsideradas contra personas o grupos sociales. F+</p> <p>Busca formas de superar situaciones injustas que afectan a distintos seres humanos en la vida cotidiana de la escuela y la comunidad. F+</p> |

En cuanto a la asignatura de derechos indígenas, se observa un nivel alto en el conocimiento de los derechos ciudadanos. Estas competencias son importantes en la construcción de una sociedad democrática. El programa del CETM junto con las formas participativas propias de los huicholes que muestran resultados importantes que podrían ampliarse como propuestas curriculares para otras instituciones (EVA, Evaluación externa 2002, pp. 36-42).

Formación artística y cultural e intercambios

A partir de 1996 se empezaron a impartir actividades artísticas y culturales de diferente índole, con base en las convivencias que los maestros organizaron una vez a la semana. Se presentaba una cantidad considerable de números artísticos, como danza wixárika, cantos tanto en wixárika como en español y pequeñas obras de teatro –habremos de indicar que los alumnos no habían presenciado obras de teatro–; preparaban algunos parlamentos o representaciones de situaciones que imaginaban de la ciudad, declamaciones, poesías, relatos, leyendas, e historias wixárika que se contaban en las reuniones nocturnas.

Ello sembró la inquietud de fortalecer la formación artística en Tatuutsi, además de haberla concebido dentro del taller de expresión; el maestro Feliciano tenía habilidades para ello. Con su asesora, Christiane Von Groll, mamá de Maren, trabajaron pintura, dibujo, impresiones con moldes, elaboración de murales, escultura y plastilina, entre otros (INF 15-626, 1997). El maestro Feliciano propuso realizar artesanía y utensilios wixáritari; así, personas de la comunidad trabajaron barro, cestería, petacas, canastas, equipales, petates, redes para pesca, utensilios de madera: máscaras, cucharones, bateas, todo elaborado de manera tradicional con los alumnos (INF 19, 1997, 692).

Posteriormente, Salvador Fong, maestro de teatro de la escuela Signos en Guadalajara, empezó a impartir clases de teatro; ya se comentó que los alumnos realizaron obras sobre problemas que ellos identificaron y fueron representadas ante la comunidad y algunas personas del Fonca (Patrimonio Cultural) que financiaron actividades de expresión artística. Se filmaron y después se hizo el análisis ya citado (Corona y Luna, 1999). Después, se reabrió el taller de artesanías con la maestra Amalia y después, en 2008, estuvo a cargo de la maestra Apolonia.

En mayo de 1997, la asesora Mónica González coordinó la asistencia de alumnos de la secundaria Signos de Guadalajara a la sierra, quienes planearon actividades para realizar en conjunto con los alumnos del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi. Fue una experiencia en la que juntos, los alumnos de ambas escuelas,

participaron en diversas tareas y compartieron momentos que dieron significado al abrirse y establecer relaciones con jóvenes de diferentes formas de vida y culturas. En ese intercambio, ambos grupos tuvieron clase de teatro con el maestro Fong, quien propuso una representación conjunta de una obra sobre la conquista, en la que los alumnos de ambas escuelas pusieron la puesta en escena, primero en la escuela ante la comunidad y pasado el tiempo en un congreso de educación ambiental en Guadalajara. En el congreso, los alumnos de la secundaria huichol ofrecieron palabras al público acerca del sentimiento indígena y la importancia del respeto hacia su cultura y sus necesidades; platicaron de su escuela secundaria e hicieron una invitación a que no se olviden de su mundo y del mundo de todos (INF 13- 60, 1997). La experiencia fue intensa para todos. Además de las reflexiones, se crearon ciertos lazos, puesto que se enviaban cartas a través de Mónica o los asesores. Después de este intercambio, los alumnos de Tatuutsi fueron a convivir con los de Signos a Guadalajara.

En mayo de 1997, alumnos y maestros realizaron un viaje cultural a la ciudad de México y a Puebla al Cesder. Óscar Hagerman fue el principal promotor, apoyado por Rocío, Carlos y los maestros y con la aprobación de los padres de familia. El propósito era que los alumnos conocieran, disfrutaran y aprendieran sobre el país, la historia, se relacionaran con los jóvenes nahuas del Cesder y abrieran sus horizontes. Fueron realmente paseos y procesos de formación que dieron pie a encontrarse con posibilidades de nuevas relaciones. Se fueron dando otros viajes de formación y excursión a la ciudad de México en el transcurso de los primeros seis años de Tatuutsi; se cuidó que cada generación tuviera la experiencia de viajar. Se acabó esta posibilidad por la falta de recursos, los gastos y los esfuerzos que implicaba, y de alguna manera el cansancio de los maestros, de Óscar y de la responsable del proyecto.

Algunos años después se dio por segunda ocasión el taller de teatro, con Bárbara, una maestra que redactó un texto para teatro junto con el maestro Agustín sobre la creación del mundo desde la concepción de la cultura wixárika. Esa obra fue presentada tanto en la comunidad en una graduación, como en el ITESO en la

Semana de la Solidaridad. En esa ocasión, fueron los alumnos de Tatuutsi Maxakwaxi a Guadalajara en un viaje de intercambio con alumnos del ITESO:

La expectativa de viajar a la ciudad y al extranjero por parte de los jóvenes del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi (CETM) motiva su interés por conocer la cultura, costumbres occidentales y hasta el idioma inglés. Los jóvenes y sus padres y maestros consideran que debe educarse para tener mejores oportunidades de salir de su comunidad y regresar a ella en caso de que sea para su beneficio personal. Consideran que la ayuda y el apoyo que esperan de todo huichol, puede brindarse también con su labor fuera de la zona huichol. Con esa posición, el CETM hace un esfuerzo por acomodar la educación propia al marco más amplio de la educación nacional (Corona, Evaluación externa, 2001 p. 41).

Con esta cita se pretende señalar cómo, a través de los años, además de los maestros y alumnos, también los padres de familia valoraron estas experiencias de salir, intercambiar y aprender para relacionarse con el exterior.

Graduación de la primera generación de alumnos

La primera graduación de alumnos que egresaban de Tatuutsi fue un acto muy importante para toda la comunidad. Los ancianos, las autoridades, los maestros y los alumnos de secundaria y primaria, los padres de familia, los comuneros, todos los asesores y algunas personas que representaban a los organismos de apoyo fueron los asistentes a esa reunión. Cada persona ahí presente cumplía una función en relación con Tatuutsi, y todos estaban de fiesta (CAR 22, 1998. Discurso de Rocío).

En esa celebración quien llevó la voz cantante era toda la comunidad: los ancianos *kwitwerutsixi* abrieron la ceremonia, y las autoridades tradicionales y civiles estaban en el sitio de honor. Cada número presentado era producto de la formación artística realizada en Tatuutsi. Entre las presentaciones había una

canción dedicada a la escuela, compuesta por los alumnos y el maestro Feliciano; posteriormente, se grabó en un casete, que se vendió y se cantó en muchas partes de la sierra. Bailes tradicionales wixáritari y regionales mexicanos; música tradicional wixárika por parte de tres grupos musicales que fueron creados en la escuela; y comedias sobre los problemas agrarios y sobre los derechos de los pueblos indígenas. Al final, múltiples participaciones de alumnos, padres de familia, maestros, ancianos, entre otros, todo esto daba valor y reconocimiento al gran logro. Las graduaciones de Tatuutsi se volvieron simbólicas durante muchos años, venían los ex alumnos a apoyar a los maestros, acompañar y darles ánimo a los recién egresados de Tatuutsi Maxakwaxi.

En gran parte, la educación gestada en estos primeros años para los alumnos de Tatuutsi tuvo intenciones de una formación política, que aunque no se expresaba como tal en el discurso, en los hechos se evidenciaba esta búsqueda de formación de líderes, que sí se nombraba de manera constante y hasta la fecha. Impregnó las acciones para lograr la apropiación de los alumnos de su escuela y, al mismo tiempo, la capacidad de abrirse a otras realidades y personas de otras culturas y de su misma cultura. Aprendieron en estas acciones a expresarse en diferentes ámbitos, situaciones y maneras de hacerlo: unos de manera sorprendente y clara; otros con un poco más en lo individual; los maestros lograron que las mujeres hablaran con mayor libertad y soltura. Pudieron identificar elementos desde su historia y otras historias, de las necesidades y derechos que tienen como humanos y como indígenas. Consiguieron, de manera sencilla y divertida, hacer contacto con jóvenes de otras culturas; respetaron y entendieron, en parte, otras formas distintas de ser y de hacer las cosas, sin sentirse o ser discriminados. Participaron activamente en acciones hacia la comunidad; crearon ciertas seguridades de poder moverse al exterior y de estar o regresar a su comunidad con gusto de su pertenencia, y sabiendo que tienen el compromiso de cuidar de su cultura.

TERCERA ETAPA: 1998-2001. EL FORTALECIMIENTO. DAR FORMA Y VISIBILIDAD

¿Qué es lo que más nos enorgullece?

Tenemos una secundaria wixárika diferente a otras escuelas.

Que está respaldada por los maraakate y kawiteutsixi.

Se le dio el nombre Tatuutsi Maxakwaxi por ser guiador de los saberes de la tradición.

Por tener maestros huicholes de la misma comunidad.

Los padres de familia valoran la educación de este centro educativo.

Convivir con las gentes de fuera por intercambiar ideas y conocimientos.

A partir de la secundaria surge la preparatoria abierta que ahora está en función.

Que los ex alumnos sean ahora maestros

(respuestas de los maestros en TAL 37- 64, :2001).

Esta etapa se constituyó por múltiples situaciones basadas en la creación de redes de solidaridad y de relación en las esferas académicas, políticas, burocráticas, de financiamiento y afectivas; todas ellas, a través de expandir los vínculos existentes y de construir nuevos que solucionaban problemas o beneficiaban hacia el interior de la escuela, o desde la escuela hacia el exterior. Estas redes se dieron gracias a los puntos de contacto y valoración del sentido y a las búsquedas de Tatuutsi, y fueron concebidas como compromisos, mediaciones, afectos y deseos de intervenir e involucrarse en el proyecto para fortalecer su desarrollo.

Estas redes generaron un potencial de colaboración mediante mecanismos de apoyo, intercambio e información, que atravesaron fronteras y lograron un dinamismo al interior de Tatuutsi Maxakwaxi. Todas ellas partieron del interés por unirse y aportar desde la perspectiva de quienes asumían el compromiso de involucrarse, al tener afinidades con la propuesta de Tatuutsi. No necesariamente los intereses de los participantes tenían la misma mirada, ni perspectiva, ni intenciones, pero sí estaban dispuestos a unirse en la búsqueda de soluciones desde donde ellos podían incidir en beneficio de la secundaria. Sabían que desde su posición podían incluirse en una comunidad de actores que buscaban trabajar

en una propuesta educativa propia de los wixáritari. Con estas redes se logró desarrollar flujos de comunicaciones, relaciones, conocimientos, insumos, diálogos, recursos, prácticas, intercambios, interacciones, actualizaciones, evaluaciones, aprendizajes y afectos. Fueron un medio para desarrollar la confianza en el proyecto y en la valoración de la identidad cultural wixárika de los maestros y la comunidad. También posibilitaron interacciones entre los diferentes actores.

Las redes o relaciones académicas

La Tatuutsi poco a poco se fue haciendo visible como una escuela interesante. Era conocida en diversos ámbitos, por ejemplo, a partir del conflicto franciscano; se tenía la claridad de que había miradas inquisitivas, desconfiadas o aprobatorias, por lo que hubo una intención, de parte de los maestros, explicada y dialogada con la coordinadora del proyecto, de mantener un perfil bajo en exteriorizar lo que se hacía. Además, el poco recurso y las numerosas actividades que había que realizar no daban margen para difundir lo que se hacía. En realidad, se fue haciendo más palpable esa notoriedad, por las acciones emprendidas a finales de 1998 y en 1999.

La tesis de Maren de la UNAM (Von Groll, 1997) generó un primer ejercicio de acercamiento desde la investigación a la práctica cotidiana de Tatuutsi, y se dieron elementos en la relación comunicativa intercultural. La tesis de Angélica del CIESAS-Occidente (Rojas, 1999) aportó nuevas miradas a lo que estaba sucediendo en Tatuutsi como escuela intercultural, en ámbitos más amplios, no sólo hacia el CIESAS-Occidente, sino entre los interesados en la interculturalidad. La llegada de Sarah Corona al proyecto en 1997, al principio como formadora e investigadora, fue aceptada por los maestros y autoridades para que hiciera investigación y formación en beneficio de Tatuutsi Maxakwaxi. Su acción ha tenido un fuerte impacto en Tatuutsi, y hacia fuera produjo libros y artículos publicados sobre la escuela y su quehacer (Corona, 1999a, 1999b, 1999c, 2002, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2005 y 2008); con esto marcó nuevas relaciones y comprensiones al interior de Tatuutsi y muchas más al exterior, en la Universidad de Guadalajara, en

la UAM, en espacios académicos nacionales e internacionales y en diferentes medios de comunicación. Un papel fundamental fue el de evaluar de manera permanente para reportar a la Fundación Ford sobre los procesos, aprendizajes y necesidades educativas de Tatuutsi Maxakwaxi.

En 1999 se incorporó Brad Bilow, de la Universidad de Florida, como maestro de inglés e hizo su tesis sobre el centro educativo. Brenda, que fue coordinadora de campo en 1997, también dedicó su tesis a la interculturalidad de la escuela (Valdés, 2000). En 2005, Maike y Malú realizaron su tesis con base en su experiencia de coordinación de la preparatoria abierta (Kreisel y Saldaña, 2005). En 2004, estuvo Hakon Rokseth de la Universidad de Oslo haciendo su tesis de doctorado (Rokseth, 2007) y dando clases de inglés. Humberto Orozco (2003) hizo su tesis de maestría sobre Carlos Salvador. Estos hechos fueron constituyendo formas de hacer, pensar y producir académicamente, desde Tatuutsi, de tal manera que las prácticas cotidianas eran posibles de ser mostradas, compartidas, reflexionadas, retroalimentadas y daban elementos de nuevos planteamientos; además, de nuevas relaciones que iban creando redes solidarias de atención a la producción de conocimiento sobre Tatuutsi. A la fecha, han llegado nuevos investigadores, que son acogidos por los maestros y la comunidad. El requisito es que pasen la prueba de ser aceptados, mediante el convencimiento de su trabajo y de que apoyarán a la escuela.

Con este tipo de relaciones surgidas de investigaciones sobre Tatuutsi se logró que las comprensiones contuvieran un elemento de alteridad, como una función de un tercero en la observación de lo que sucedía; no eran ya sólo los maestros wixáritari y los asesores externos; eran, además, los observadores que vivían, se relacionaban e involucraban con la comunidad. También eran externos, pero sus miradas ayudaban a nuevas comprensiones que ampliaban el ámbito de relaciones, situación que distaba de la visión histórica en la que los investigadores habían sido vistos por los wixáritari como intrusitos. Sin embargo, en este momento, y de esta manera transformadora, se colocaban como mediaciones que ayudaban

a identificar la realidad, aportaban nuevos modos de decir lo propio, y generaban valoraciones, acciones, comprensiones y comunicaciones nuevas.

Además, se constituyeron redes solidarias en la búsqueda, comprensión y conocimiento de lo propio; lo que sucedía en Tatuutsi era reflexionado por maestros y asesores, y resignificado. Decir a través de estas investigaciones lo que a veces no es tan fácil observar, tenía una dirección diferente, porque las investigaciones siempre fueron platicadas, regresadas a los maestros, y con el aporte de elementos para el fortalecimiento de Tatuutsi, de sus acciones, su valoración, su seguridad y, en sí, del fortalecimiento de su identidad cultural, que era el motor de su creación y existencia.

En 1999, Scott Robinson, antropólogo y cineasta, realizó un video sobre Tatuutsi Maxakwaxi, con el objetivo de dar difusión al trabajo de la escuela; se presentó ante diversas instituciones de Finlandia, adonde fue invitada la coordinadora del proyecto para exponer la propuesta educativa a los estudiantes de la Universidad de Turku, quienes estaban apoyando con donativos a la escuela, y a grupos interesados en conocer diversas propuestas llevadas a cabo en Latinoamérica por parte de personajes de la Universidad de Helsinki.

El trabajo de Tatuutsi ha sido difundido por ese medio en múltiples reuniones, en diferentes partes del mundo. El video fue traducido al español, al inglés y al alemán, dado que está elaborado en la lengua wixárika. En 2000 se hizo un casete con la música de los alumnos y maestros de Tatuutsi, que fue vendido en la sierra. Estas producciones fueron haciendo visible la escuela y dando orgullo por lo generado desde ellos.

a) Relación con Signos

Mónica, por trabajar en la escuela Signos, había construido muchos apoyos para Tatuutsi; algunos maestros de esa escuela apoyaban de manera voluntaria como asesores. También hubo alumnos de Signos interesados en participar. A partir de

1998 se generó un compromiso solidario de trabajo y apoyo; inicialmente era por un año, pero la relación duró hasta 2003. Fue una intención de Mónica respaldada por Mary Fors, directora de Signos (INF 27-864, 1998), que apoyaba con diez asesores voluntarios para los maestros de la secundaria; asesorías para cada asignatura; formulación del plan de estudios; talleres de asesoría permanente y un taller anual de formación docente (INF 37-828, 2000). Se marcó una nueva etapa en la formación docente y en la reorganización del plan de estudios, en el que los asesores eran sobre todo de la escuela Signos; se apoyaban en alumnas de la misma escuela como auxiliares de los asesores.

El comienzo de esta relación fue el taller de agosto en Guadalajara, cuyo objetivo era iniciar procesos de reformulación de los planes de estudio, con base en el trabajo realizado en los tres años previos, ya que era precaria su constitución inicial. Otra tarea era organizar cada materia, clases y calendarizar los contenidos. Otra más fue buscar bibliografía para fundamentar y preparar las clases de los maestros, así como apoyar la formación docente (TAL 35-880, 1998). Las asesorías se daban en agosto y dos entre el año, principalmente en Guadalajara. Los maestros observaban las clases de los maestros de Signos a manera de modelaje. Mary Fors daba seguimiento al proceso global; observaba la elaboración de los programas de cada materia; buscaba su coherencia y progresión; y proponía material didáctico y bibliográfico (INF 27-864 1999). Todo este trabajo fue condensándose en carpetas por materia que contenían el material de trabajo de cada maestro y en guías de trabajo, siguiendo el modelo educativo de Signos:

- Objetivo de la materia.
- Programa conformado por cinco unidades, una por bimestre.
- Desarrollo de cada unidad: información sobre el tema. Guía de trabajo, material necesario, libros que el alumno puede utilizar, actividades de clase y propuesta de examen.
- Recuperación de algunas prácticas.
- Reflexiones del maestro (PLA 43-852, 2002).

Estas guías fueron preparadas y procesadas poco a poco por asesores de Signos y maestros de Tatuutsi, para verificar su apropiación y la capacidad de manejo de los maestros en relación con la formación de los alumnos; estaban contruidas de tal manera que los alumnos fueran respondiéndolas en un trabajo personal o grupal, según el caso, siempre con el propósito de que fueran los alumnos quienes construyeran el conocimiento al responder la guía elaborada. Estas guías contenían una base de preguntas e instrucciones para conducir a la búsqueda de información, indagación, investigación y exposición de lo aprendido. El trabajo individual se ponía en común con el grupo cuando todos tenían sus guías resueltas, como revela el siguiente intercambio. Esta nueva forma de trabajo proporcionó mayor seguridad a los maestros en su manera de hacer la educación y hasta la fecha las siguen utilizando:

Cefe: Cada materia tiene guías. Ahí el alumno va investigando. Lo hace el alumno, no el maestro. Investiga en la biblioteca, por eso hay un trabajo personal. A lo mejor no lo hemos echado a andar bien, los maestros, para que le den el seguimiento... Lo que pasa es que el alumno se enseña a investigar. Aunque no investigue como nosotros quisiéramos, pero pues ya es un paso, Pero es ese proceso de educación que tenemos que seguir nosotros. ¿Para qué? Para que ellos busquen lo que ellos quieran buscar. Por ejemplo, de grandes son ingenieros, que busquen por allá, investiguen. Si quieren ser abogados, pues que vea aquí investiguen delitos.

Fermín: Yo inicié con las clases, no he dejado la guía con los de segundo, y lo complicado, es que ya es lo que me piden, eso [la guía]. ¿Y nuestro trabajo? ¿La guía? Preguntan por ella.

Cefe: En las guías no deben de ser preguntas directas. Tienen que ser, por ejemplo, Investiguen... esto. Analiza y colorea, o algo que tiene que hacer el alumno, ¿no? Que las preguntas...

Lalo: Ejemplos. Y ya después que él ponga.

Cefe: Porque creo que en una asesoría en Guadalajara nos decían eso, ¿no? Cómo hacer las guías. Yo no sé, no me acuerdo... A lo mejor fue en Signos, De ahí salió eso.

Toño: Por ejemplo, en un texto, que identifiquen cuáles son las oraciones, por ejemplo exclamativas, imperativas, o sea, que ellos mismos vayan identificando.

Cefe: Para hacer pensar más al alumno. [...] De hecho las guías hay algunos que sí lo hacen muy bien, yo en mi materia sí lo hacen muy bien. Hay otros, pues, por no investigar, por ponerse a jugar, por flojera, pues no lo hacen bien, Tienen dos meses para hacerlo, es bimestral. ¿Y luego qué estuvieron haciendo una semana en Trabajo Personal, por eso también tienen el espacio, Para hacer sus guías o sus tareas. Yo pienso que hay el tiempo necesario para entregar las guías (TAL b pla, 2007).

Al finalizar el periodo de trabajo con Signos, se contó con 48 por ciento de las guías previstas en las materias a las que los asesores de Signos dedicaban su mayor esfuerzo: derechos indígenas, español, matemáticas, actividades comunitarias (ciencias sociales), física, química y biología de los tres grados (PLA 50-1062, 2003). En la siguiente etapa se dio el desenlace de este vínculo. Con claridad, el 3 de abril de 2003, los asesores de Signos expresaron a la responsable del proyecto su voluntad de concluir y no continuar con el trabajo realizado en Tatuutsi. No veían que se hubiera logrado, en el trabajo con los maestros, una producción académica como ellos deseaban: construir un proyecto pedagógico integrador, no un parche, como afirmaron. Aunado a ello señalaron otras razones, como las dificultades de los maestros para la comprensión, la lectura, la dificultad para apropiarse del proceso, y las ausencias a sus asesorías. De repente, les parecía que su trabajo podía estar impuesto a los maestros y no había suficiente voluntad de parte de ellos, dado que había algunos que no hacían el trabajo o no

se presentaban en Guadalajara a las asesorías. Tenían la sensación de que su labor influía para que los maestros se volvieran dependientes y “chiqueados”.

Por otro lado, había otros elementos como la estructura interna de la organización de Tatuutsi, para referirse a la posición de Rocío, que para las personas de Signos jalaba las fuerzas para diferente lado, dado que ella trabajaba en el ITESO, institución que Signos percibía como una universidad católica con intenciones más de evangelización que respeto de la cultura. Aunando a lo anterior, había molestia por las becas del programa Progresá que se consiguieron para los alumnos. Argumentaban que desvirtuaba la voluntad por el estudio y que los alumnos iban a la escuela por el dinero, más que por un interés en el aprendizaje. El trabajo de Signos con Tatuutsi concluiría con el taller de julio de ese año (REL 3-810, 2003).

Los maestros respondieron que hubo numerosas ventajas en trabajar con Signos, que habían aprendido mucho con su apoyo, especialmente en el sistema de las guías. Acordaron aprovechar y avanzar todo lo que pudieran hasta el taller de julio. Querían hablar, agradecer y aceptar que hubo errores en la comunicación con Signos y que quizá faltó comprensión y conocer más las diferencias culturales, que pondrían a la educación intercultural en la escuela como una forma de vida. Se comprometieron a mejorar la lectura y la escritura, en tener una fina comprensión de éstas en ambas lenguas, elevar el nivel de comprensión en matemáticas, trabajar más la ecología, entre otros propósitos (REL 4-813, 2003).

Sin embargo, en el taller de julio, al terminar la relación no se logró hacerlo de manera cordial como esperaban todas las partes. Al contrario, se concluyó con un rompimiento desagradable, en el que fueron los maestros wixáritari quienes pusieron fin a la discusión, con diferentes puntos aclaratorios; entre otros, decían: “Nosotros decidimos sobre nuestra escuela, ni Rocío, ni el ITESO, ni Signos deciden por nosotros; nosotros lo hacemos con la comunidad y los padres de familia”.

Entre los diferentes elementos que convergieron en el problema, había dos que fueron clave: la dificultad para generar una propuesta pedagógica coherente

con los maestros de Tatuutsi, objetivo primordial esperado por las asesoras de Signos, y la dificultad que había en las acciones que hacía Rocío como responsable del proyecto. Para las asesoras de Signos, contravenía su posición de control en el proceso de formación y su posición ideológica. Estos dos aspectos tuvieron que ver, en parte, con procesos comunicativos, en los que las expectativas del Otro, necesarias para la interacción y la convergencia en la producción del trabajo conjunto, no se dieron. Finalmente, el Otro, en este caso los wixáritari y Rocío, no respondieron como Signos esperaba, aunque había una voluntad de hacer un trabajo digno, comprometido y generoso para Tatuutsi Maxakwaxi.

Hubo otros intercambios con el Instituto Esteban Terradas de Cataluña desde 2005, de donde venían jóvenes estudiantes de secundaria y bachillerato para apoyar en procesos de formación en Internet. Posteriormente, fueron a Cataluña dos maestros para ser capacitados; tuvieron el apoyo de Idoscat y del Ayuntamiento de Barcelona.

b) Preparatoria abierta e ITESO

Los maestros que no tenían preparatoria pidieron el apoyo para avanzar en su proceso de formación y se logró una preparatoria abierta del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) con apoyo económico del ITESO. En enero de 2000, inició la preparatoria abierta con diez alumnos, tres de ellos maestros de Tatuutsi. Se establecieron contactos con el INEA, desde el ITESO y, al mismo tiempo, se puso en marcha la primaria y secundaria abiertas, en las que los maestros Agustín y Everardo concluyeron su formación inicial. Apolonia, Antonio Felipe y Amalia, maestros de Tatuutsi, terminaron preparatoria, además de algunas personas de la comunidad.

Maike y Malú fueron designadas coordinadoras, además de un equipo de asesores, capacitados por ellas, que asistían regularmente. Se enfrentaron diversos problemas de carácter metodológico, evaluativo y pedagógico, por la complejidad, la descontextualización de los contenidos y materias, y por la rigidez de la propuesta

de educación abierta. Se dio seguimiento al proceso con registros que permitieron reconocer dificultades en el aprendizaje, las cuales generaban la reprobación en los alumnos; se buscaron alternativas para resolverlas, como la elaboración de materiales e identificación de formas para hacer eficiente la educación en otra cultura; ejemplo de ello fue tener el apoyo de mediadores wixáritari que explicaran en su lengua los contenidos de difícil comprensión, como las matemáticas; promover el trabajo de colaboración entre los alumnos para sustentarse en la comprensión, así como dar un seguimiento puntual a trámites y procesos de los alumnos (INF 32- 868, 2000).

El ITESO no apoyó directamente como institución el proyecto de Tatuutsi Maxakwaxi. Tomó una posición clara: trataba de desvincularse de Tatuutsi a partir del conflicto con los franciscanos; además, había la consigna de que no se apoyara ni el proyecto ni a Rocío de Aguinaga; así, no hubo salario de parte del ITESO por el trabajo realizado en Tatuutsi de 1993 a 2002. Sin embargo, vale decir que mucho del apoyo recibido y de múltiples formas venía de muchas personas del ITESO: maestros, alumnos, ex alumnos y personal administrativo que, de manera voluntaria, ofrecieron su colaboración o aceptaron darla de muy buen grado a favor de Tatuutsi. Durante mucho tiempo los asesores fueron alumnos, ex alumnos o maestros del ITESO. La responsable del proyecto trabajaba también en el ITESO y sus superiores, en especial Miguel Bazdresch, tenían una comprensión particular en sus viajes a la sierra, puesto que sabían y apreciaban lo que se estaba haciendo. Además, dado que Rocío no tenía un salario de tiempo completo y su encargo era la revista *Sinéctica*, que podía hacer mucho fuera de tiempos de oficina, aprovechaba esa situación para viajar a la sierra.

Hay hasta la fecha confusión en múltiples organismos, como el INI, de quién dirigía el proyecto de Tatuutsi Maxakwaxi. Quizás era una manera de no querer reconocer que era Rocío y los maestros, con Carlos a la cabeza, quienes tenían el verdadero control del centro. Se difundía como una escuela del ITESO que estaba en San Miguel Huaixtita; curiosamente, no decían que era de la AJAGI. Esta confusión llegó a permearse en la sierra, y más cuando surgió el apoyo del ITESO

a la preparatoria abierta. Decían “la preparatoria del ITESO”. Tanto los maestros como Rocío aclaraban, sin mucho estruendo, que no era del ITESO, ni la preparatoria ni mucho menos Tatuutsi Maxakwaxi. Al llegar el financiamiento de la Fundación Ford en 2001, era necesario el apoyo del ITESO –fue desde esta institución educativa como se consiguió el vínculo– como receptor e institución colateral. Esto colocó en una nueva posición al ITESO: el dinero, que no tenía antes Tatuutsi, salía para compensar a los maestros, pagar asesores, viáticos y materiales; el ITESO apoyó con los salarios de los administradores que vigilaban el recurso y sus movimientos para informar a la Ford. Las decisiones de cómo utilizar el recurso se tomaban en la sierra, con los maestros, el director Carlos y con Rocío, y nunca se necesitó poner al tanto a alguien más en el ITESO; sólo a la Fundación Ford, la cual señalaba el excelente manejo de los recursos.

Antes de contar con este apoyo, frente a una situación de mucha dificultad económica y con redes de apoyo todavía iniciales, cada vez que había oportunidad se subrayaba la importancia de que el proyecto fuera apuntalado desde el ITESO, pero éste se negaba. Así empezó a ser ya un referente la posición de no control del proceso de Tatuutsi por parte del ITESO. En varias ocasiones, Rocío expuso ante los maestros y los asesores de la escuela Signos que era de su interés que el ITESO apoyara, puesto que era conveniente un respaldo institucional, y mejor si era académico, para un proyecto de esta naturaleza; al mismo tiempo, le convenía personalmente, dado que trabajaba ahí y había muchos otros planes similares que tenían soporte. Sin embargo, también resultaba un alivio cuando llegaban las negativas por parte del ITESO, porque surgía el orgullo de hacer un proyecto propio desde la lógica, visión y ética que los maestros imprimían, sin imposiciones de otros órganos.

Con el apoyo a la preparatoria abierta, no hubo grandes modificaciones en la posición del ITESO. La situación cambió en 2002, cuando las autoridades de Guadalupe Ocotán, junto con un estudiante wixárika que se preparaba para ser jesuita, solicitaron al rector del ITESO su ayuda para abrir una preparatoria. A partir de ahí, el ITESO se hizo responsable de la creación del bachillerato intercultural

Tatei Yurienaka 'lyarieya, pero sin reconocer a Tatuutsi Maxakwaxi como algo propio. En cambio, en los círculos externos era el ITESO el responsable de las escuelas interculturales de la sierra y era un referente reconocido.

Redes políticas

Tatuutsi Maxakwaxi es un proyecto de la comunidad, en el que las acciones que han ejercido los asesores externos, han tenido un papel importante en su constitución. Resultaba muy claro para los asesores y la responsable que el proyecto era comunitario y que había un compromiso de entregarlo a la comunidad, dado que desde la primera reunión con los maestros de Tatuutsi, al inicio de 1995, había quedado asentado: “Y al final nosotros te vamos a decir: ‘¡gracias!, ya descansa’”, fue la frase de Agustín a Rocío, para que ella asumiera el mandato de depositar la escuela en la comunidad. Esta idea quedó registrada cuando Rocío escribió:

Es de nuestro conocimiento como parte del equipo que ha acompañado la formación del Centro Educativo Tatutsi Maxa Kwaxi, que entregaremos la responsabilidad del proyecto a la comunidad. Para que ésta sea una entrega verdadera y un dar cuenta de nuestro trabajo con los maestros, es necesario sistematizar lo que hasta ahora se ha trabajado y cómo se ha llevado a la práctica, de manera que el maestro y la comunidad tengan en la mano el producto de su trabajo, y no, como casi siempre, seamos los mestizos quienes nos adueñemos del producto del trabajo indígena. Vamos a hacer un intento de devolverles lo que en común hemos trabajado, con cierta organización de manera que pueda ser llevado a la práctica sin dependencia del asesor y que, en su caso, sea entendible por un maestro huichol nuevo en la escuela. Además de organizar lo que ya tenemos, con ciertos criterios comunes de todo el equipo, consideramos necesario completarlo con todas aquellas actividades que en las planeaciones con los maestros suelen quedar “en el aire” (PLA 31-573, 1998).

Dado que había que transferir la escuela a la comunidad, se plantearon en julio de 1999 dos acciones. Una, encontrar una figura jurídica que fuera susceptible de ser formalizada para recibir donaciones o aportaciones de diferentes tipos, a fin de que Tatuutsi creara una asociación civil. Para ello, se requirió la asesoría de un notario público, Samuel Salvador, abogado wixárika, y de la aceptación y participación de los maestros para lograr una precisión útil y clara para su elaboración. La segunda acción fue la creación de un patronato para la escuela, constituido por personas destacadas del medio académico, social y político. La idea era que, con su autoridad, se diera un respaldo conveniente desde los tres ámbitos, para que ni los cambios sexenales ni situaciones de conflictos políticos pudieran lastimar los procesos de Tatuutsi Maxakwaxi (PRO 10-88, 1999). El patronato está formado por: Patricia Díaz, Guillermo Espinosa, Miguel Bazdresch, Óscar Hagerman, Elena Poniatowska, Carlos Monsiváis, Juan Soriano[†] y Joaquín de Aguinaga; fue constituido el 30 de marzo de 2000 (PRE 3, 86, 2000).

Otras relaciones se han logrado en diferentes espacios y tiempos: dentro del área gubernamental o en instituciones privadas, con personas que fueron afines al proyecto, desde sus posiciones ideológicas personales, que no necesariamente eran las mismas a las de sus organismos. Así, se dieron apoyos de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), la Secretaría de Cultura, por medio del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca), la SEJ y la comprensión del secretario de Educación en el estado, así como muchas personas del ITESO y académicos interesados en educación intercultural.

Otro actor en la historia de Tatuutsi fue la AJAGI. Rocío es socia fundadora de esta asociación (1990) y desde la cual se inició el proyecto de Tatuutsi Maxakwaxi. Las tensiones generadas entre el presidente de la asociación y responsable del proyecto de defensoría, Carlos Chávez, y Rocío, que fungía como tesorera y responsable del proyecto de educación y capacitación, eran importantes desde antes de la solicitud de la escuela de parte de las autoridades wixáritari. Tenían visiones opuestas de cómo llevar a cabo el trabajo administrativo, el manejo del recurso y la gestión dentro de la asociación; por ello, Rocío pidió a Carlos

Chávez que respetara los procesos para la creación de la escuela (1993) y que se administraran por separado los recursos que se consiguieran para ésta. Ahí se marcó la primera distancia.

La siguiente distancia se originó a partir del movimiento zapatista; el presidente de la AJAGI se involucró activamente en el movimiento y asistió a las mesas de discusión sobre los tristemente incumplidos Acuerdos de San Andrés. La postura de Rocío era clara: las mesas de negociación empezaron en 1995 y el conflicto con los franciscanos en la sierra empezó en abril de 1995. La difícil situación cada vez más grave por el problema con los franciscanos, en el que se le acusaba de ser instigadora de los wixáritari en la intención de expulsarlos de la sierra (*Ocho Columnas*, 25 de septiembre 1995), y la fuerte oposición de ellos de crear una escuela propia de los wixáritari, podrían poner en riesgo la creación de la secundaria o propiciar un escenario mucho más complicado: si ella participaba de manera activa en el movimiento zapatista, podía ser reprimida con base en el discurso (que sí se llegó a manejar) de que se trataba de una escuela de guerrilleros. La decisión de Rocío fue que su persona no se involucraría públicamente en acciones a favor del zapatismo; esto sin afectar que las acciones dentro de la escuela que buscaban conocer los procesos del movimiento zapatista, por parte de los maestros o las autoridades, y aun de los compañeros de la AJAGI, eran bienvenidas. Estas condiciones fueron dialogadas y aceptadas por el maestro Carlos, los maestros y los asesores.

Un distanciamiento más se sumó cuando el equipo de voluntarios, muchos de ellos alumnos del ITESO que participaban en la creación de Tatuutsi, se fueron atraídos por trabajar al mismo tiempo en defensoría con Carlos Chávez y la abogada Ángeles Arcos, lo que complicó las acciones.

Redes burocráticas

Los múltiples trámites de diferente índole para resolver problemas, arreglar procesos, abrir puertas, conseguir apoyos o diferentes tipos de recursos, lograron redes importantes para el trabajo y su comprensión en diferentes ámbitos. Ciertamente, estas redes tuvieron que ver con habilidades políticas, de relación y de búsquedas de comprensión de la especificidad del proyecto en muchas instancias. Entre ellas se puede nombrar a los encargados de las escuelas por cooperación Manuel Gómez Hernández y José Luis Arellano Enciso, inspector de la zona, con quien había que llevar informes, registros y certificación de los alumnos; llenado de estadística; elaboración de cartas para recoger los cheques de manera quincenal; trámites para que los salarios de los maestros llegaran a la sierra; renovación de plazas con la Dirección de Educación Indígena; con los delegados de la URSE en Colotlán para entregar documentación de la secundaria, entre muchos más requisitos.

En Tatuutsi surgió el problema de regularizar la situación de una plaza que dejó el maestro Toño para que fuera ocupada por el maestro Eduardo. La plaza estaba, por así decirlo, “perdida” desde 1998, debido a la falta de aceptación de la secundaria en algunas dependencias de la SEJ. Muchas acciones, relaciones, cabildeos y negociaciones fueron emprendidos para conseguir el reintegro del pago de dos maestros que habían estado ejerciendo esa plaza, sin poder cobrar. Para solucionar esta dificultad se llevaron a cabo setenta trámites cuando menos entre Carlos y Rocío (INF 37-868, 2000).

Otro tipo de trámites a los que se enfrentó la secundaria fue la gestión, poco a poco, de becas para los alumnos, hasta lograr una cobertura de ochenta por ciento del apoyo del Progreso (INF 37-828, 2000), además de la búsqueda de apoyos del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (Conafe) para que los alumnos que egresaban de secundaria, pudieran trabajar en las pequeñas rancherías impartiendo primaria y consiguieran recursos para poder salir a cursar la preparatoria. Tatuutsi fue conocido por muchas instancias estatales, encontró aliados y uno que otro adversario.

Redes económicas (de financiamiento)

Desde su inicio Tatuutsi contó con recursos económicos limitados. Se iban consiguiendo poco a poco en diferentes organizaciones. Muchas de ellas sólo los otorgaban por un periodo corto, y con esto sólo podían preverse los mínimos para viáticos de los asesores que hacían trabajo voluntario, algo de material y pocas remuneraciones, si acaso para una o dos personas. La etapa del inicio fue posible gracias a la Embajada de Holanda, y de ahí en adelante, a organizaciones como Educación para Adultos de Alemania, Coalición para el Medio Ambiente y el Desarrollo de Finlandia –por medio de la cual llegaban las donaciones de los estudiantes de la Universidad de Turku– y Fundación Díaz. Todos estos recursos eran hasta cierto punto seguros, pero seguían siendo mínimos para funcionar. La infraestructura se fue creando con apoyos precisos de dependencias gubernamentales, como el DIF, la Sedesol, Banca Thrust, y una organización adventista llamada Grupo Amistad, entre otros.

Esta situación provocó la búsqueda de nuevas instituciones para la obtención de donativos para cada una de las nuevas acciones; al mismo tiempo, se iban abriendo puertas solidarias y relaciones para Tatuutsi. La ventaja era que se habían conseguido las plazas de cinco maestros. Sin embargo, la cantidad de alumnos aumentó considerablemente a partir de 2000; se tenían dos grupos de primero y dos de segundo, por lo que era necesario contratar más maestros; esto, con el riesgo de no poder obtener nuevas plazas en la SEJ.

La llegada del financiamiento de la Fundación Ford en 2001 fue una protección y liberación para el proyecto, dada la visión de Christopher Martin, que supo valorar el alcance del proyecto y comprender la trascendencia de las acciones previstas. Esta mirada y actitud dio la posibilidad de que el impulso que venía dándose en la producción y el fortalecimiento de Tatuutsi, pudiera lograrse.

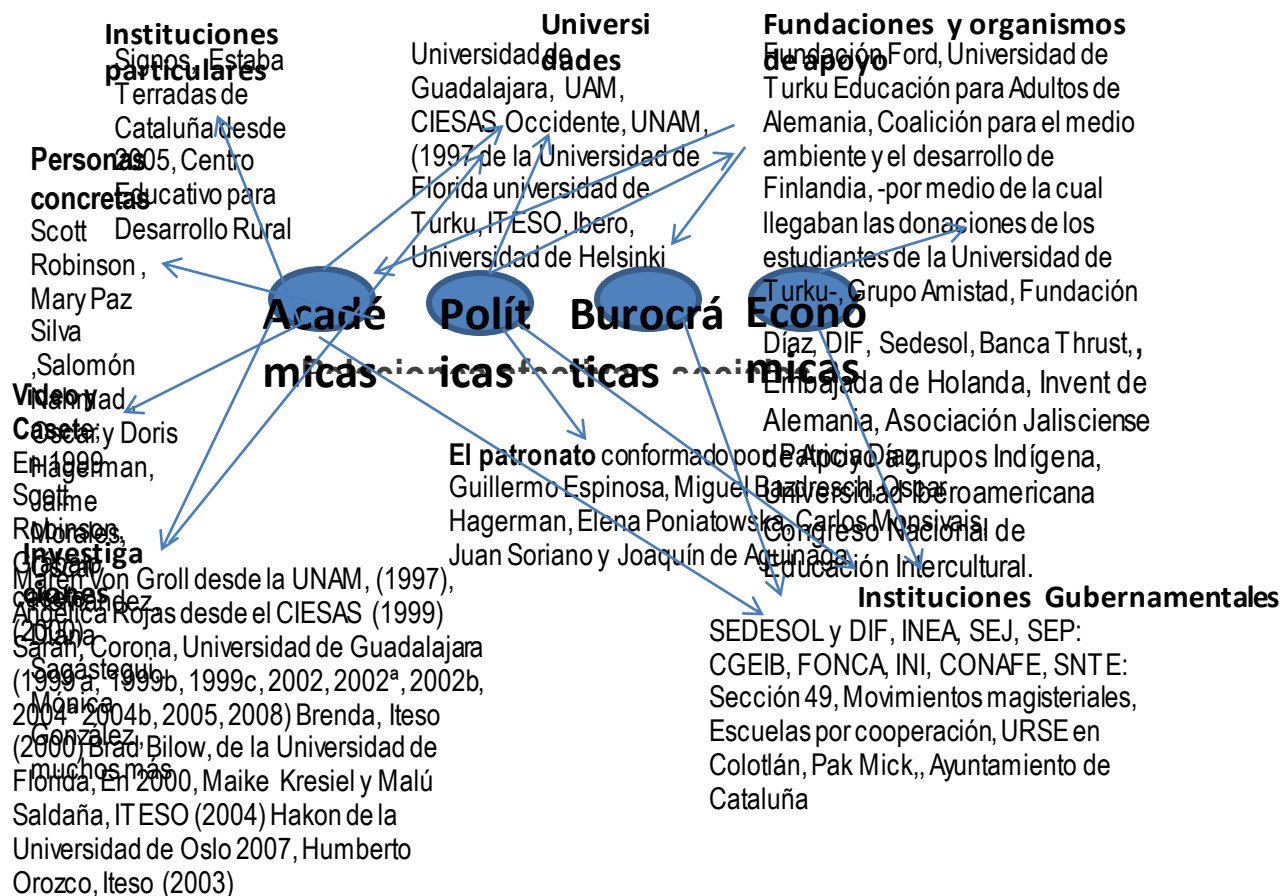
Estas redes expuestas partieron de una base de relaciones con personas específicas que vislumbraron posibilidades de colaboración y aprendizajes sobre los procesos de hacer esta escuela. Solidaridad ante la lucha de los wixáritari por

superar los múltiples obstáculos que implican generar una escuela diferente, alternativa. Lo que sucedía, regularmente, era que se lograba un acercamiento inicial en las personas que se involucraban; se daban comprensiones sobre el objeto a solucionar, conseguir o aportar, y al conocer la experiencia y trabajos realizados en Tatuutsi, se iba dando una identificación. Poco a poco, aparecía una afiliación en quien participaba desde fuera o desde dentro de las comunidades. Era, de alguna manera, parte de Tatuutsi Maxakwaxi, en un sentido figurado, parodiando al subcomandante Marcos: “Todos somos Tatuutsi”.

Muchas relaciones que construyeron redes buscaron aprender de lo que ahí pasaba e involucrarse en la acción conjunta en una posición de observación y colaboración, y algunas con una actitud respetuosa. No todos los casos fueron exitosos. Ni en todas las ocasiones se lograban procesos como los que se describen. Hubo desencuentros, contradicciones, sentimientos encontrados, personas que se alejaron con el malestar de que no se valoró lo suficiente lo que hacían. Sin embargo, estas redes y relaciones dieron auge, defensa, formalidad y complementariedad para que Tatuutsi lograra visibilidad y fortalecimiento de su proyecto y su identidad. Alimentaron y dinamizaron el campo intercultural; abrieron múltiples maneras de relacionarse; aportaron en acciones concretas; y dieron pie a la construcción de procesos autonómicos de Tatuutsi Maxakwaxi.

Figura 9

Redes en Tatuutsi Maxakwaxi



Algunas relaciones se dieron a distancia, como muchas de las burocráticas. Otras fueron muy cercanas y cálidas; fueron mediaciones en diferentes sentidos, entre los maestros y las asesoras, en las que se generaba otro elemento externo de relación, que ayudaba a encontrar nuevos enfoques, observaciones y críticas a las prácticas. Finalmente, las redes son necesarias en cualquier sociedad; no hay comunicación sin ellas. Las sociedades marginadas están faltas de redes. Su ausencia se asume, muchas veces, como natural; no hay redes de comprensión para esa carencia. En situaciones de pobreza económica prevalece esa necesidad de redes, ya que las instituciones encargadas de construirlas no lo hacen o lo hacen mal. En Tatuutsi se fueron dando redes solidarias que hicieron posible su existencia.

CUARTA ETAPA: 2001-2004. HACIA LA CONSOLIDACIÓN

En esta etapa se logró la afirmación de lo que se había ido construyendo y una búsqueda de nuevas comprensiones para seguir adelante en lo académico, lo relacional, lo cultural y lo administrativo, con la intención de encontrar nuevas claridades en el hacer de la escuela hacia una conquista desde lo propio. Esto sería lo central de la etapa de consolidación. Una escuela, al estilo occidental, abierta a cuestionamientos y reflexiones sobre cómo hacer desde lo propio, cómo se hace en otras latitudes; qué se piensa y qué se trabaja en otros lugares; cómo educar mejor desde una perspectiva en la que se manejen, conscientemente, los elementos de otras culturas para fortalecer la propia, dado que conocerlas hace posible tomar conciencia de los elementos de la propia. Se anexan y complementan los aprendizajes sin abarcar, de modo necesario, la cultura ajena, ni afectar, excluir o imponer la propia, sino que se coloca cada elemento donde se necesita, enriquecido o en directo. Esto, al igual que muchos otros procesos, no fue permanente, ni cubrió todos los ámbitos, ni todos los espacios, ni todas las ideas.

En esta etapa, las prácticas fueron clave para conocer cómo la identidad cultural se reconstruye cuando las propias prácticas se observan y analizan con una nueva profundidad, y se dan nuevos significados, impulsados por los mismos actores dentro de la comunidad y para la escuela. Se generaron aprendizajes a través de los procesos autonómicos: una educación autonómica desde la identidad cultural. Hay un diálogo que relaciona el campo intercultural y los procesos autonómicos. En este sentido, se pactan nuevos tipos de acuerdos al interior de la comunidad que entrelazan los aprendizajes que surgen desde la escuela y aclaran y fortalecen acciones que contienen identidad cultural. Las prácticas que lo muestran fueron:

Intencionar y abrir nuevas ideas en lo académico

a) Seminario de educación intercultural

Los maestros se habían apropiado no sólo de la escuela, sino de sus quehaceres dentro de ella, como maestros y responsables de un proyecto educativo propio, que había alcanzado reconocimiento. Se sabía que faltaba lograr una formación de mejor calidad, tanto en los maestros como en los alumnos, y había preguntas generadas por reflexiones entre maestros, o ellos y los asesores, y entre los asesores. Otras reflexiones surgían desde la práctica ¿cómo hacerlo mejor? No sólo en la actividad concreta de formación de todos los días, sino en tener una visión más amplia de hacia dónde educar. Estas preguntas no se resolvían con respuestas inmediatas; tenían que ver con algunas tensiones, como ¿qué papel debe jugar Tatuutsi sobre el conflicto modernidad y tradición?, ¿cuáles son los elementos de la cultura wixárika que se deben fortalecer y cómo hacerlo dentro de la escuela?, ¿qué es la interculturalidad, cómo se vive y cuál es el discurso en el ámbito nacional?, y ¿cuál es el discurso que maneja la educación indígena? Después de la desintegración de la UCIHJ, ¿cómo se puede educar a los alumnos en la resolución de conflictos?, ¿qué se puede hacer para educar para el trabajo, para obtener más dinero para los jóvenes y que se puedan quedar con un oficio?, ¿cómo generar estrategias prácticas y de formación que contribuyan a cuidar el medio ambiente?

En diferentes formas y momentos eran preguntas y reflexiones que aparecían en el diálogo con los maestros, con los asesores, con el director y con la responsable del proyecto, o con Sarah Corona o con Angélica Rojas. Poco a poco, Rocío fue perfilando buscar especialistas sobre los temas y organizar lo que se llamó “El seminario sobre educación intercultural: la construcción del eje conceptual de Tatuutsi Maxakwaxi” (2003-2004), que tuvo la intención de construir espacios continuados de reflexión y análisis para poner de manifiesto y discutir temas que habían inquietado a los maestros y que querían aclarar para encontrar formas de dirigir su escuela.

Participaron los maestros de Tatuutsi, algunos otros de primaria, o autoridades comunitarias interesadas en oír sobre lo que ahí se reflexionaba y profesionistas de diferentes especialidades que impartían los talleres a veces acompañados por otras personas. Los temas fueron: “Equidad e interculturalidad”; “Modernidad y tradición”; “Educación y trabajo”; “El mundo de hoy”; “Múltiples pedagogías indígenas”; “Educación intercultural y calidad en la educación”; “Educación y desarrollo sustentable”; y “Síntesis y aprendizajes del seminario” (TAL 786-1079-1086, 2004). Lo producido con esos talleres impactó en diferentes niveles. En lo específico, elementos o propuestas para replantear la práctica cotidiana. En lo general, convicciones de llevar a cabo, desde sus propios razonamientos, aportaciones a su quehacer, desde su cultura o de lo que iban aprendiendo de otras, y seguridades sobre cómo habían venido haciendo su trabajo. La pregunta que se lanzaba al final de los talleres era: ¿entonces, qué es lo que vamos a hacer?, y desde ahí surgían las propuestas. Estos talleres sentaron el ejercicio, en los maestros, de generar propuestas y proyectos conforme aparecían nuevas comprensiones (INF 77-772, 2004).

No todas las propuestas concretas surgidas en los talleres se llevaron a la práctica. Otras, como el trabajar el área productiva con base en programas acordes con lo que realmente se podía lograr en Tatuutsi, siguen operando y evaluándose en los talleres de educación para el trabajo. Otros talleres pusieron el dedo en puntos importantes y fueron motores para procesos posteriores, como el poner el acento en la calidad educativa en una escuela indígena desde claridades diferentes, competencias desarrolladas desde la formación que se lleva en muchas comunidades indígenas. El problema de la contaminación por la basura y la generación de estrategias formativas desde la escuela. El tomar conciencia de las causas y alcances de los conflictos ocasionados por las tensiones que se dan en el mundo en relación con los problemas religiosos, territoriales y económicos; las consecuencias graves que llegan a tener y cómo se pueden prevenir desde la escuela. El poder revisar acciones concretas en el aula y cómo pudieran ser enfocadas desde la perspectiva de la cultura wixárika y del diálogo de conocimientos. Cómo revisar los programas y buscar metodologías de enseñanza

a partir de lo que se llamó una epistemología indígena. Un intercambio de Marcela Tovar, investigadora de la Universidad Pedagógica, es ilustrativo:

En las escuelas de pedagogía le enseñan a uno que sólo hay una pedagogía, pero hay varias y son distintas por la cultura. Aunque tengamos las mismas capacidades, nos hace distintos la cultura. Desde que nacemos aprendemos de papá y mamá, de los abuelos, la cabeza aprende. Cuando empezamos a hacer las cosas por nosotros mismos, nuestro cerebro se forma de acuerdo a la cultura. La raíz es distinta. Por eso hay muchas pedagogías, porque forman al niño de otra manera. Necesitaríamos saber cuál es el estilo de aprender de los niños wixárika. Hay quien aprende escuchando, otro leyendo [...] ¿Cuál es ese estilo que tienen los jóvenes? El niño ya tiene una forma de aprender, y si no nos ajustamos, el niño se confunde. No logra aprender. Hay maneras para ayudar a que aprenda, primero saber cuál es su modo, qué viene de la cultura. No de la inteligencia. El modo también viene de la cultura. ¿Cómo es este modo? ¿Con qué tipo de actividades aprenden? ¿Qué se les facilita? Vamos a repasar los modos. ¿Quién quiere platicar? Se trata de decir lo que miramos a diario.

...Los maestros responden...

Tenemos cuatro modos: con gráficas y dibujos, materiales visuales, con símbolos, con narraciones o cuentos... a través de la palabra, lo oral y la otra, investigar en la comunidad. Ahora, son capacidades de los niños. Tienen la capacidad de comprender. Estoy de acuerdo, ¿de dónde vendrá eso? La capacidad de ver dibujos de los niños indígenas... El niño educa su mirada con los dibujos. Va aprendiendo a distinguir las formas... Van ayudando a que se desarrolle la mirada de simetría. ¿Por qué bordan figuras simétricas? El venado no es simétrico. ¿De dónde vendrá?

...Los maestros responden...

Los ancianos me platicaron, que los dibujos tienen una idea importante de los indígenas. Dicen que fueron creados en equilibrio, moderado. Dicen que no hay personas del todo buenas, ni malas. En la comunidad se equilibran entre todos. Todo está en equilibrio. Pasa por la espiritualidad, también tiene que tener su espiritualidad en equilibrio. Cuando una persona alucina, cuando su espíritu está en equilibrio, va a ver figuras simétricas. Lo que

vemos cuando dibujan, sale de esa formación de los niños para el equilibrio. Nada de exceso en ningún lado. Alguien tuvo que representar el equilibrio, y lo representó simétricamente. Con esto sabemos de dónde viene la capacidad de distribuir el espacio y ver la combinación de colores. Es una capacidad cultural, porque la raíz está en lo que piensa el pueblo indígena de cómo es el mundo.

Agustín: Estamos acá escuchando, sí, es cierto, no tengo otro espíritu, tengo espíritu de aquí. Creo que cuando uno nace, con su espíritu, tu mamá te carga, cuando caminamos ya te va hablando sus leyendas, tus abuelos, tíos, no te va a presentar un papel escrito. Hazte cuenta que te presenta cuentos, todo, no va a necesitar pizarrón, narra, un niño va aprendiendo. Cuando uno está solo, huichol, por narración va aprendiendo, y ahí va aprendiendo dibujos, qué significa. Es el águila de dos cabezas, es espíritu que está arriba. Los mestizos dicen que no hay águila de dos cabezas, habla sin saber. Pero el niño ahí aprende, de mi tío, de mi abuelo. ¿Quién sabía escribir, nadie? Y no se le perdía el conocimiento. Es complejo aprender propia historia, leyenda... Así aprendí escuchando, el canto, por el sueño, esta visión me pasa, voy a ver ancianos, canto, así uno aprende lo sagrado. Es difícil, pero lo tenemos que hacer este trabajo (TAL 1080, 2004).

De igual forma, analizaron propuestas de procesos económicos y educativos llevados a cabo por los flamencos y se hicieron comparaciones con los procesos autonómicos generados en diferentes regiones al dar valor a su identidad cultural, como lo que ha logrado el pueblo zapoteco.

Con estos talleres, la secundaria y su equipo docente amplió sus horizontes para pensar la educación propia de los wixáritari y de Tatuutsi Maxakwaxi y sentar las bases para seguir abriéndose a otras culturas; valorar lo que habían venido haciendo; aclarar conceptos como costumbre, tradición o cultura; encontrar, como ejercicio, diversas formas de incorporar lo propio; en fin, quitar el temor de incorporar nuevas ideas. La interculturalidad, como concepto, seguía y sigue siendo algo abstracto para ellos. Los maestros pueden, o no, nombrarse interculturales según el caso y el momento. Se ha ido construyendo una escuela abierta a las relaciones con otras culturas; una escuela a la manera occidental, escolarizada, que desde la aceptación y revaloración de su marco cultural, han introducido elementos que

pueden expresar sus costumbres, saberes culturales y las reglas que ahí se marcan. Generan vínculos con la comunidad y con otras comunidades, donde los significados son compartidos y fortalecen esa producción.

Esto, puede o no, nombrarse por ellos “interculturalidad”; puede o no, nombrarse “autonomía”; quizás este último concepto tenga mayor sentido en los maestros. Lo que sí puede decirse es que existen dentro de esa escuela acciones, decisiones y búsquedas que ayudan a conservarla desde procesos de autodeterminación dialogados, con formas propias de su cultura, occidentales y de otras culturas. Esto contribuye a construir la dignidad de ser wixáritari, desde la percepción propia de la identidad hasta en el diálogo con el Otro. Estos aportes tuvieron su base en las reflexiones de este seminario.

b) Aportaciones individuales

Se han mantenido contribuciones a la reflexión teórica sobre la afirmación cultural en Tatuutsi Maxakwaxi, desde las múltiples tesis y evaluaciones de organismos o de investigadores, como Mario Rueda (2005) o Claudia Santizo (2006). Los aportes sustantivos que surgen del trabajo de Sarah Corona en Tatuutsi, tienen un espacio aparte. Aunque ella empezó su trabajo en 1997, su producción aportó frutos en esta etapa de consolidación. Sus acciones al interior de Tatuutsi y hacia el exterior han dado dimensión, profundidad y visibilidad a la escuela, a los alumnos y maestros, y a la cultura wixárika. Ha entrado por la fotografía, el periódico, las cartas de amor, la música, la pedagogía, la lectura, el trabajo, el tiempo, la historia, la justicia, la belleza, la salud, las matemáticas, los derechos humanos, el español en la comprensión de la comunicación, de las relaciones, de la percepción, de las diferencias y similitudes que se dan entre dos culturas cuando se ponen en contacto y cómo lograr con todo ello una educación política y social.

Sarah hace que sucedan sorpresas, extrañezas, turbaciones y asombros en lo que produce a través de sus múltiples escritos comprometidos, que han circulado en muchas partes del planeta. Hasta la fecha, ha generado diversos

artículos, libros y ponencias que, al mismo tiempo, son materiales útiles para la sierra y para los interesados en los temas que domina, y como vía para dar a conocer y comunicar la experiencia de Tatuutsi. Es una observadora, intermediaria y traductora, que lleva y trae las reflexiones de la comunidad hacia fuera y viceversa. Las reflexiones que la sierra le proporciona, las regresa con generosidad a ella, por lo que los maestros reciben con mucha atención sus comentarios y contestan sus preguntas, porque saben que serán retroalimentados por ella en algún momento.

Por Sarah, los maestros saben que la educación pasa por muchas otras formas que la áulica; que el lenguaje oral fortalece la memoria, que el periódico es una excelente herramienta didáctica; que el cuestionamiento de “lo dado” puede ser divertido y producir claridades; que las cartas de amor pueden servir para identificar los errores y avances en la ortografía; que se puede mostrar y aprender al explicar cómo hay maneras diferentes de percibir en una cultura indígena; que es valioso contextualizar y que el pueblo wixárika tiene la habilidad para hacerlo; que es una necesidad imperiosa enseñar el español para no ser discriminados; que las evaluaciones en realidad pueden producir aprendizajes y nuevas propuestas de mejora y han abierto caminos y reflexiones para dar cuenta de lo ambiguo y fluctuante de la cultura; y que la diferencia es algo socialmente construido.

Sus reflexiones teóricas constantes han contribuido a la afirmación cultural de los wixaritari; las comparte en especial con Carlos y Rocío y con los maestros. En la práctica con los maestros, como en la mayoría de sus escritos, marca formas nuevas de “cómo hacer”, de decir “desde dónde” y ha ayudado a ver relaciones entre la política, la educación y los jóvenes. Ha aportado una nueva forma de entrar en esa búsqueda que son las relaciones entre culturas y una manera de hacerlo.

Reconocimientos del exterior y en las relaciones

a) Encuentro por la tierra

En 2002 se realizó en Tatuutsi Maxakwaxi un foro internacional llamado Encuentro por la Tierra, en el que participaron personas de Nepal, India, Indonesia, Nicaragua, Tailandia y Finlandia, con el objetivo de conocer las experiencias de otros pueblos, sus demandas, problemáticas y luchas, los conocimientos generados en estos procesos y el análisis de los instrumentos organizativos y legales de orden internacional utilizados en la defensa de los derechos colectivos, de los territorios y de la libre determinación de los pueblos indígenas participantes.

Este encuentro fue organizado por la Coalición de Medio Ambiente y Desarrollo y financiado, en gran parte, por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia en colaboración con la AJAGI. Los primeros días las actividades tuvieron lugar en el centro educativo y los siguientes, en otras comunidades de la sierra donde había trabajo desarrollado por la AJAGI. En Tatuutsi, los maestros, padres de familia y alumnos adecuaron el espacio y establecieron las condiciones necesarias para las personas; mostraron, como siempre, una eficiencia como anfitriones (PLA 45, 2002; INF 77, 2004).

Los alumnos participaron en cada uno de los actos y se involucraron en un trabajo conjunto con los expositores, al elaborar murales que servían de contextualización a los visitantes, instalar materiales o apoyarlos en lo que requerían, aun cuando no entendían las lenguas que hablaban. Fue algo que sorprendió gozosamente a los asistentes. Las exposiciones, algunas traducidas del idioma original al inglés, al español y al wixárika, de manera consecutiva, hacían largos momentos, cansados y pacientes de estar juntos tratando de entenderse. Las respuestas de los maestros y de personas de la comunidad a las exposiciones de los participantes estaban llenas de comprensión y solidaridad, y terminaron en intercambios espontáneos, de libros y artesanías. Las ceremonias con que los

ancianos wixáritari acogieron a los visitantes, para bendecir los trabajos y las personas, generaron un espacio propicio para el encuentro.

Los viajes de intercambio fuera o dentro del país se han organizado con frecuencia en Tatuutsi. Maestros y alumnos han viajado a muchas partes para exponer su trabajo, hablar de su cultura, oír otras experiencias y aprender de todo ello; han estado en Tlayacapan para aprender sobre los telecentros; en Chihuahua para intercambiar con maestros rarámuri desarrollo sustentable en la comunidad de San Sebastián; en Puebla, Michoacán, Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas, así como Guatemala, Finlandia, Cataluña y Alemania Viajes para participar en congresos, talleres y cursos.

Asimismo, se han recibido visitas, algunas para dar cuenta de lo que hacen a personas interesadas en la educación; otras para hacer trabajo en conjunto, como los proyectos de expresión artística que compartieron con personas de Finlandia, mediante los cuales también conocieron lo que hacían otros jóvenes de diferentes latitudes; intercambios, a través de fotografías, de “mi lugar favorito” de jóvenes finlandeses y wixáritari. El taller sobre lecciones de cultura visual, el poder de los mapas y formas de ilustración en diferentes culturas lo impartió una maestra de la universidad de Florida. Esta manera de aprender abriéndose al exterior y de encontrar respaldos, adhesiones e identificaciones ha ayudado a establecer coincidencias y reciprocidades que fortalecen la visión de lo propio y lo que han logrado, y afianza el quehacer de la escuela; son actividades que ayudan a conservar, cuidar, compartir y consolidar la escuela.

b) Reconocimientos

Después de una larga entrevista entre Enrique Pieck y Rocío, en la que se mostraron procesos y productos de Tatuutsi Maxakwaxi, Enrique señaló la importancia de dar a conocer la experiencia y que ésta podría ser propuesta para la Red de Innovaciones Educativas para América y el Caribe. En la página electrónica

<http://innovemos.unesco.cl> se publica el estado del arte de innovaciones educativas, con el fin de construir un marco de referencia compartido sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en distintas áreas de la educación para potenciar las innovaciones, promover la investigación, evaluación y sistematización de ellas.

En mayo de 2004, el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi recibió un segundo reconocimiento de parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el concurso de “Escuelas que hacen escuela”, premio que ganaron otras nueve escuelas más de México. Después de la visita de Mario Rueda para investigar la experiencia de Tatuutsi, ésta se presentó en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y, posteriormente, en un artículo del libro *Hacer visibles buenas prácticas* (Zorrilla, 2005). Otro artículo surgió en 2004 como una experiencia innovadora en educación intercultural (SEP/CGEIB). Estas distinciones consolidaron la seguridad al interior del equipo, con una valoración renovada de su hacer y generaron perspectivas de continuar, sabiendo que podía ser de utilidad para otras experiencias similares.

Arraigar el fortalecimiento de la identidad cultural

Las acciones desde la comunidad para generar entendimientos, acuerdos, compromisos y símbolos de la cultura wixárika dentro de la escuela han sido constantes y sutiles a la mirada externa, y realmente contundentes. El hecho de que los maestros tengan siempre un cargo administrativo o tradicional, los obliga no sólo a involucrarse en el desarrollo de los sucesos de la comunidad, sino también a aprender, si no lo sabían, al participar en ceremonias, rituales y compromisos de un wixáritari y poder enseñar desde sus propios aprendizajes. Es el caso del maestro Carlos, quien fue requerido por los *kawiterutsixi*, (autoridades tradicionales que toman decisiones sobre acciones fundamentales de la cultura wixárika; puede nombrarse como Consejo de Ancianos) a asumir la responsabilidad de un *xukúrika*, acción dedicada al cuidado de un lugar sagrado. Él expresó que no sabía cómo

hacerlo y que por sus múltiples viajes y compromisos, sería muy difícil. Los ancianos contestaron que si él era el director de una escuela wixárika, con la responsabilidad de enseñar y cuidar la cultura, él debía asumir el cargo. Que ellos lo dirigirían y apoyarían cuando tuviera que faltar; así, durante los cinco años que permaneció en el cargo, cumplió la asignación dada desde la cultura y fue ejemplo para alumnos y maestros, a quienes involucró en acciones de formación.

Otra acción fue cuando los *hikuritame* (personas que hicieron una travesía con fines sagrados y de purificación) regresaron de *wirikuta* (lugar sagrado que limita, simbólicamente, el lado oriente, el territorio wixárika) y el maestro Agustín llevó a los alumnos al *tuki* a presenciar la ceremonia. Lo que sorprendió a la comunidad fue que los *hikuritame* salieron del *tuki* a recibir, con el sonido de sus instrumentos (cuernos), a los alumnos, en un acto de reconocimiento y afirmación del vínculo de la escuela con lo sacro de la cultura.

En esta etapa se vivió un fuerte problema territorial, cuando alumnos y maestros apoyaron la lucha y defensa de los límites territoriales. En años anteriores, los habían llevado, expresamente, para que ubicaran las mojoneras que delimitaban su territorio.

Hubo dos hechos que, finalmente, llegaron a una buena resolución. El maestro Agustín colocó ofrendas dentro de los salones, dado que la escuela pertenece y tiene un vínculo con el *tuki*. Esto lo hizo en los primeros años de Tatuutsi, y causó cierta controversia entre los alumnos. Tal asunto fue analizado en una asamblea de alumnos, en la que se preguntaron si la escuela debía o no ser laica, y si iba contra la ley nacional el que se enseñara religión wixárika en la escuela (INF 13-787, 1997). El tema dio claridad al reconocer que, si la escuela estaba basada en la cultura wixárika y la cultura tenía como centro sus costumbres y tradiciones, no contravenía necesariamente la ley.

Otro suceso acontecido en esta etapa fue que los *kawiterutsixi* irían a Teakata (lugar sagrado en el corazón del territorio wixárika) y podían llevar las ofrendas de los alumnos hasta allá. A ese hecho se opuso el director, ya que no todos los

alumnos pertenecían, por sus lazos familiares, a ese lugar como para llevar ofrendas y que eso podría ser riesgoso e irrespetuoso para algunos padres de familia. Además, había alumnos que no seguían esa tradición (empezaba a haber alumnos de la religión adventista). El director, teniendo esa información, debía respetar sus creencias; ese hecho molestó a los *kawiterutsixi*. Después de consultar a los otros maestros y a los ancianos, para fundamentar su postura, ésta fue reconocida y aceptada por los *kawiterotsixi*, que respetaron la decisión del director.

Estos procesos han permitido tomar postura y adquirir capacidad de negociar, dentro y fuera de la comunidad, así como cierta independencia, flexibilidad y profundidad al actuar y relacionarse con el entorno, hasta alcanzar una forma de autogobierno. Es una manera de educar para la defensa y protección de lo propio, lo que tiene que ver con la consolidación de la escuela tal como se concebía desde un principio.

Administración de recursos y búsqueda de la autogestión

El apoyo económico de la Fundación Ford dio seguridad económica para llevar a cabo muchas acciones, relaciones y aprendizajes descritos. Christopher Martin, quien fungía como responsable de la fundación, logró reconocer, desde un inicio, el potencial que contenía Tatuutsi Maxakwaxi como un proyecto autogestivo. Mucha de su confianza venía de haber leído la tesis de Angélica Rojas y de los comentarios de algunos de sus compañeros. Manifestó una comprensión que daba apertura, flexibilidad y apoyo para desarrollar las propuestas que desde Tatuutsi se planteaban. Esto dio certidumbre al interior de Tatuutsi, que se fue plasmando en las acciones.

El recurso de algunas fundaciones llegaba a la AJAGI durante las primeras etapas de Tatuutsi, como el de Educación para Adultos de Alemania; actualmente, sigue llegando ahí el proveniente de la Coalición para el Medio Ambiente y Desarrollo de Finlandia. El ITESO recibía el recurso proveniente de la Fundación

Ford. La administración de esos recursos era encargo del ITESO y la AJAGI en cada caso, a través de una persona responsable. Al inicio fue Angélica Rojas, y después Raúl Padilla y Víctor Ojeda, Malú Saldaña y, finalmente, Maike Kreisel.

Se instituyó desde el inicio dar informes anuales sobre la utilización de los recursos, que eran revisados por los maestros. Esta acción fue destacada por la responsable del proyecto para revertir lo que en la sierra muchas veces sucedía. Numerosos organismos o instituciones recibían recursos para la sierra y no consultaban ni informaban sobre su manejo. Por ello, para ejercer los recursos y mostrar cómo se gastaron se diseñaron mecanismos permanentes de consulta e información. Esto creó una certeza al interior del equipo de maestros y de la comunidad. A partir de la segunda etapa se empezó la capacitación de jóvenes wixáritari que estudiaban en Guadalajara para que fueran ellos quienes administraran los recursos de Tatuutsi, pero los intentos no fueron satisfactorios. A partir de 2007 se hizo un nuevo esfuerzo, desde el supuesto de que las anteriores personas tenían dificultad en el dominio de las matemáticas. Ahora está en proceso de formación un joven wixárika llamado Haayuneme, quien estudia ingeniería electrónica y que posee un buen dominio de las matemáticas. Se espera que sea un formador no sólo de la administración y contabilidad, sino también en los procesos de preparación de los maestros.

Cuando llegó el recurso de la Ford, una parte del dinero se destinó al pago de los maestros que no recibían salario. Otra parte era para complementar a los maestros su salario, dado que algunos tenían una carga horaria mayor a la que las plazas cubrían. Fue una manera de compensar mucho el trabajo voluntario que habían realizado durante mucho tiempo, además de un fuerte apoyo a la formación docente y la adquisición de materiales. Cuando se consiguieron las plazas de todos los maestros, gracias a la visión de Carlos, se fue estableciendo un equilibrio en los salarios, las cargas horarias y la preparación de los maestros. Esto se ajustaba a los recursos que la SEJ entregaba. Se dejó de depender del recurso utilizado para complementar ingresos, y se invirtió en otras áreas que más lo requerían, como la formación docente. El director Carlos nunca tuvo un apoyo extraordinario; señalaba

que tenía dos plazas y con esto era justo. Sólo se le apoyaba para algunos viajes mensuales que tenía que hacer para los trámites y documentación, y él muchas veces puso de su dinero para estos viáticos.

Carlos fue buscando nuevos financiamientos de otras instancias, tanto gubernamentales como en distintas instituciones y del municipio. Conseguía apoyo económico a través de sus relaciones con el Grupo Amistad, con el pastor evangelista o por medio de cooperaciones económicas y de la participación de los padres de familia para complementar recursos que no podía cubrir el financiamiento de la Ford. Ello facilitó la realización de varias obras de infraestructura y la alimentación de los alumnos.

Otra acción intencionada para la autogestión fueron los talleres productivos. Se enseñaba a los alumnos y a los maestros de las áreas productivas a administrar y a generar recursos de estos talleres con el fin de que aprendieran no sólo las técnicas, sino el control y la producción económica. Al mismo tiempo se impartieron talleres sobre administración para que se tuviera conocimiento de la contabilidad y de las exigencias fiscales. Hubo muchas acciones formativas como la práctica de elaborar proyectos y de hacer informes para fundaciones. De esta manera, Carlos y los maestros fueron asimilando una parte de la administración de la escuela, centrada en la administración escolar para la SEP y la de los recursos de los proyectos productivos, además de los informes y la toma de decisiones, sobre todo de los recursos. Falta todavía un manejo completo de éstos por parte de la escuela e instaurar mecanismos y la formación para desarrollar estrategias de gestión como donataria (*fund-raising*) y los procedimientos de solicitud de financiamiento por parte de los maestros. En 2008 se organizaron dos talleres para lograr un fideicomiso y establecer procesos autogestivos en Tatuutsi. Sin embargo, falta tiempo, trabajo, una voluntad más activa de parte de ellos y menos control de la administradora actual para que se apropien del manejo y control de sus recursos y ser en verdad autónomos.

En esta etapa, Tatuutsi se fue consolidando como un organismo; sus prácticas, relaciones y aprendizajes posibilitaron la generación de procesos

autonómicos que marcaron las acciones de Tatuutsi, en relación con sus recursos, reconocimiento, acciones de formación y autoformación en diálogo con sujetos influenciados por las relaciones interculturales; éstos empezaron a moverse con mayor seguridad en sus haceres y hacia fuera; interactuaron en la construcción de un proyecto y actuaron para modelar esa realidad de acuerdo con la intención. Estas interacciones y prácticas impulsaron un mayor desarrollo personal y grupal; los actores dejaron de ser pasivos ante esta realidad y ese esfuerzo práctico los hizo crecer y construirse como sujetos que hacían historia y dominaban el contexto.

QUINTA ETAPA: 2004 -2008. AUTONOMÍA EN PROCESO

El desarrollo de Tatuutsi en esta etapa muestra cómo los procesos previos permanentes, de trabajo, de lucha y de aprendizajes se han ido cristalizando poco a poco hasta conseguir su objetivo: averiguando, escuchando, ensayando, equivocándose, negociando y practicando. En una forma de hacerlo, de la acción al aprendizaje, para regresar a la acción; esto realizado de manera constante, no lineal, con sus saltos y sus vueltas, con negociaciones al interior y al exterior de Tatuutsi. Lo anterior se ha ido concretando en logros, los cuales se pueden calificar como un camino para llegar a ser un sujeto autonómico o, por lo menos, un sujeto que busca constituirse mediante procesos autonómicos.

La autonomía gestada en Tatuutsi no es algo estático o esencial; se mueve en forma de procesos y a través de prácticas políticas y de relación, que van pulsando las fortalezas conseguidas; el tomar postura y valorar lo que se es y se hace pone en el centro los intercambios de colaboración con la mayor equidad posible.

Los maestros han sentado su postura ante la educación, la gestión, la cultura propia, las relaciones y su propia organización. Aprendieron a negociar y han ido consiguiendo poco a poco lo que necesitan para hacerse más fuertes. Se ocupan de sus asuntos de manera general, todavía con apoyos externos, pero deciden lo que más conviene. Han ido desarrollando sus propias competencias, unas desde sus usos y costumbres; otras desde lo que requieren para convivir con otras culturas y, además, para establecer interacciones de mayor horizontalidad; dejan fuera, lo más posible, la mirada y el lugar que los coloca en riesgo de actitudes discriminatorias.

Han logrado negociar, consensuar y actuar con cierta independencia de la influencia o presión de lo que la SEJ dicta. Al mismo tiempo, han establecido relaciones de coordinación y apoyo mutuo en la misma secretaría. Existe una

dependencia, pero no una subordinación de sus aspiraciones. Por lo tanto, han ido forjando interacciones de mayor equidad y consiguiendo un espacio político.

Ciertamente, falta mucho todavía por hacer y lograr. La autonomía es algo que se construye poco a poco y en una lucha permanente. No es algo acabado, sino que está en movimiento y frente a nuevos y constantes retos al interior y exterior para mantener y cuidar las posiciones logradas. Puede involucionar si no se vigila, si no se defiende y se custodia.

Tatuutsi Maxakwaxi, como un sujeto en movimiento, con procesos autonómicos que pueden profundizarse, puede también detenerse en sus procesos, si se piensa que ya se ha logrado lo que se buscó. Como dice López y Rivas (2007), “en el entendido de que la única autonomía que se desarrolla es la que está fundada en los propios esfuerzos de los sujetos autonómicos”. Tatuutsi, como un sujeto autonómico, es un interlocutor que busca la preparación de cuadros:

Ese interlocutor debe ocuparse de la preparación de los cuadros en todos los ámbitos de gobierno autonómico; cuadros forjados con una perspectiva de servicio a la comunidad. En ese sentido, la participación de los jóvenes y las mujeres es fundamental. [...] la base de la autonomía tiene que venir de abajo, de las comunidades (López y Rivas, 2007: 30).

Por estas razones, centrar la mirada en la educación y en la gestión educativa de Tatuutsi para revisar sus prácticas educativas, permite mostrar sus estrategias metodológicas para conducir lo que se plantea en sus objetivos. Se trata de conocer, desde las voces de los maestros, cómo se lleva a cabo en la práctica concreta del aula y la escuela, lo que conceptualiza como sus objetivos y cómo, desde la mirada externa de quien evalúa, se revisa lo que ahí se produce.

Los objetivos en movimiento

La propuesta centra su aspecto innovador al enfatizar la educación como un "proceso formativo que implique estudiar, sistematizar e integrar los conocimientos y prácticas cotidianas de producción comunal, en los contenidos de los programas y planes de estudio, y que estos mismos conocimientos sean aplicados de una manera práctica para su aprendizaje, experimentación y análisis, innovación y desarrollo" Enfocar de esta manera la educación [...] es asumir una visión diferente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comunidad. Asimismo implica enfrentar el reto de construir un currículum que efectivamente responda a las necesidades de conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades que el sujeto educando y comunidad demanden [...] investigadores y docentes han planteado la urgente necesidad de elaborar propuestas que integren procesos de producción y educación a partir de proyectos específicos y bajo la dirección de personas de la comunidad. El proyecto educativo que nos ocupa parte y se sustenta en esta óptica (INF 4-890, 1995).

Esta cita es parte de una evaluación del proyecto enviado para conseguir recursos y derivado al INI en febrero de 1995. Se coloca la cita, dado que ilustra cómo, desde la perspectiva inicial, se recogía lo que se plasmó en los objetivos elaborados por los maestros y cómo fueron base para llevar a cabo la educación de Tatuutsi Maxakwaxi. Se anexan, de nuevo, los objetivos elaborados en 1994 por los maestros y autoridades, y los objetivos que reformularon los maestros actuales en 2008 dentro del segundo taller de planeación curricular. Se reflexionó sobre los objetivos iniciales y se llegó a los siguientes planteamientos.

Tabla 11

| Objetivos iniciales | Objetivos actuales |
|---|---|
| 1) Ponga en el centro de su quehacer la cultura wixárika. | 1) Centrar su quehacer educativo en la cultura, lengua y escritura wixárika. |
| 2) Promueva y fortalezca el arraigo de los alumnos en sus respectivas comunidades. | 2) Promover y fortalecer el arraigo de los alumnos en sus respectivas comunidades. |
| 3) Afirme el uso de la lengua, las costumbres, formas de organización y prácticas comunales y a la vez respete otras culturas, tomando de ellas los elementos que sirvan para fortalecerse. | 3) Afirmar el uso de la lengua originaria, las costumbres, formas de comunicación, conocimiento territorial y prácticas comunales de su pueblo. |
| | 4) Fomentar el respeto a otras culturas, tomando de ellas los elementos que le sirvan para fortalecerse. |
| | 5) Desarrollar en los educandos las competencias comunicativas en la lengua originaria, español, y otras lenguas que le sirvan de herramienta. |
| | 6) Proporcionar a los alumnos todos los conocimientos necesarios para ingresar al siguiente nivel educativo. |
| | 7) Capacitar a los educandos en las competencias laborales básicas para los oficios que se puedan desarrollar en la comunidad, para mejorar la calidad de vida de sus familias. |
| | 8) Formar a alumnos con conciencia de liderazgo con el fin de fortalecer a su pueblo. |
| 4) Dote al educando de los elementos necesarios para relacionarse con su medio de forma armónica. | 9) Dotar al educando de los elementos necesarios para relacionarse con su medio de forma armónica. |
| 5) Genere situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad. | 10) Generar situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad. |
| 6) Que sea una escuela donde la teoría salga de la práctica y vuelva a ella para enriquecerla. | 11) Ser una escuela donde la teoría salga de la práctica y vuelva a ella para enriquecerla. |
| 7) Donde el egresado valore y aprecie su identidad, dignidad y autonomía y sepa impulsar a las demás generaciones para reafirmar estos valores. | 12) Formar alumnos que valoren y aprecien su identidad, dignidad, unidad y autonomía y sepan impulsar a las demás generaciones para reafirmar estos valores. |
| 8) Que esta escuela sea también, pues, un espacio de capacitación, organización y participación de los padres de familia y la comunidad en general. | 13) Ofrecer un espacio de organización y participación de los padres de familia y de vinculación con la comunidad en general. |

Como se observa, los objetivos originales siguen teniendo el valor y la potencia de como fueron creados. Siguen siendo aceptados por los maestros dado que, al revisarlos y reflexionar sobre ellos y su pertinencia, se complementaron con elementos que afinaron sus propósitos, y mantuvieron los originales como base. Señalan en los objetivos lo que en el discurso y en los hechos han logrado. Se trata de ocuparse de la preparación de sus jóvenes para obtener nuevas posiciones en su lucha de reivindicación:

Educar no es neutral a la vida social. Se educa, siempre en una clave social, histórica, para algo. Y educar para el bienestar implica educar para desvelar las causas del malestar, y tales no son atribuibles a un sujeto: es una estructura social. Y la educación también se estructura según la misma clase que lo social causante del malestar (Bazdresch, 2000: 14).

Los maestros parten de centrar el quehacer educativo en la cultura wixárika. La identidad cultural se pone como base para la comprensión y legitimación de lo que van haciendo. Al mismo tiempo, se pone en movimiento la identidad, de tal manera que, aunque se retoma su parte histórica y su parte cotidiana, reproduciendo algunos aspectos, se moviliza, actualiza y transforma en el contacto con nuevos contextos, nuevas relaciones y nuevas percepciones. Estos elementos permiten la autorreflexión, la crítica, el disenso, elementos necesarios para generar nuevos procesos autonómicos y acciones dentro del campo intercultural. En un inicio, los planteamientos fueron creados desde la reflexión generada en un taller en el Cesder, que activó posiciones y llevó a enunciar con claridad, pero sin saber cómo podrían hacerlo. Ahora los maestros que han actuado durante trece años, generan una forma de hacer con esas intenciones; repiensen sus objetivos y los reformulan desde la seguridad que les ha dado la práctica reflexionada, el reconocimiento que tienen por identificar las capacidades y competencias logradas a través de nuevos saberes que reivindican su cultura. Sin decirlo, sellan y apuntan a una propuesta educativa autonómica: educar para voltear la mirada a sus raíces y desde ahí combatir los problemas que viven, a favor de sus jóvenes y su pueblo.

¿Cómo se enseña en Tatuutsi Maxakwaxi? ¿Qué hacen? ¿Qué falta?

...Hoy, quince años después de aquella asamblea, la secundaria es un ejemplo de escuela bicultural que está en proceso de ser incorporada plenamente por la Secretaría de Educación y adoptada como modelo para la gestión de otras escuelas en el país. Si la medimos por la prueba ENLACE, la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi tiene uno de los puntajes más bajos en el país. Si la medimos por el beneficio a su comunidad, es un ejemplo nacional. Así de engañosas son las calificaciones. (Tatuutsi o el engaño de las calificaciones, Diego Petersen Farah,

Periódico *Público*, 2008).

Iniciar esta sección con el párrafo final de Petersen (2008) tiene la función de señalar la contradicción que se mueve en la formación en Tatuutsi Maxakwaxi. Se observa en su historia los esfuerzos para hacer su propia escuela, para construir una educación propia. Al mismo tiempo, son reales las carencias con relación a la calidad en la instrucción que se busca en las diferentes materias. Las críticas que vienen de los asesores son enérgicas, bien dirigidas y justas, porque han acompañado el proceso y conocen las dificultades precisas; hay ciertas carencias en algunos maestros. Existe la percepción de que algunos no cumplen como los demás quisieran. Otras críticas vienen de los mismos maestros que reconocen sus limitaciones y lo plantean con preocupación frente al grupo. Así surgen propuestas de solución que buscan esclarecer lo que sucede y fundamentar lo que vale de lo que han hecho; por lo tanto, hay una perspectiva optimista para lo que sigue.

La contradicción se da, en parte, porque en sí misma la escuela es una propuesta paradójica. Pone en juego oposiciones que podrían ser irreconciliables por venir de visiones diferentes, tradiciones que se han manejado como contrarias. Una, de comunicación oral y otra, de comunicación escrita. Una, donde se privilegia la escolaridad y el pensamiento científico, y otra, donde la educación tradicional está

influenciada por la espiritualidad y no tiene sentido sin ella. Una, donde la memoria acumula los cantos que se fijan en verso y pasan de generación en generación y otra, que acumula su memoria con escritos que se multiplican de manera exponencial. Una, donde el tiempo modifica los saberes según las nuevas propuestas y otra, donde lo que se enseña es lo que dijeron los personajes antepasados que ahora son próceres.

Tatuutsi Maxakwaxi funciona, con sus contradicciones permanentes, y muestra una manera diferente de hacer educación, arraigada a su contexto y cultura, y con el conocimiento de la necesidad de la aceptación y de aprender de las tradiciones diversas, no necesariamente opuestas. Así, cumplen el objetivo de “fomentar el respeto a otras culturas, tomando de ellas los elementos que le sirvan para fortalecerse”. Por esto, surge como una propuesta política que pretende mostrar y demostrar que es posible dialogar las tradiciones y convivir sin discriminar ni ser discriminados. Es una lucha que se empeñaron en ganar y lo están logrando.

Falta trabajo en la formación de los maestros. Esto es real, pero mantienen una formación de manera permanente, para hacerse maestros y han ido acreditando los diferentes niveles escolares. Ahora, muchos de ellos están cursando una licenciatura, además de ir buscando y aprendiendo, para lograr el objetivo de “proporcionar a los alumnos todos los conocimientos necesarios para ingresar al siguiente nivel educativo”. Ante la pregunta ¿qué es aprender?, responden los maestros:

Cefe: Significa que el alumno entienda, o explique, no como lo dice el libro, sino que aterrizándolo a su vida diaria, a su manera. Yo les digo, por ejemplo, en Español, me toca en segundo. Les digo: a ver busquen de las homófonas. Ustedes ya no lo digan como está en el libro, ustedes trátelo de explicar, de comentar, de relacionarlo... asociarlo.... entender, o sea, que entienda las palabras, los pueda cambiar, los pueda modificar, los pueda mover... O hacer su nueva definición, para que sea un aprendizaje significativo de ellos, yo no lo voy a decir, Así lo tienen que hacer, no; ellos. Es cuando el alumno mismo construye sus conocimientos. Yo como maestro no, ¡ellos! ...Con sus propias palabras.... Puede dibujarlo, puede...

Lalo: Por medio de dibujos también a mí. En Física, por ejemplo, a mí me dibujan, o sea dibujan y yo les entiendo qué están diciendo. Por ejemplo, un movimiento rectilíneo.

Maike: Entonces, ¿aprender significaría saber explicarlo?

Apo: Saber hacerlo.

Cefe: Claro. Porque yo me doy cuenta ahí que cuando yo dije tal palabra, y explíquenla con sus propias palabras, cada grupo acomoda como ellos lo entienden, ¿no? Y eso creo que es muy interesante. Es pues, a veces adelantan algunas palabras, a veces las ponen al final, o sea, hacen una relación del texto [...]

Fermín: Historietas yo también les he hecho... A ellos... A mí se me hace más fácil que hagan historietas. Creo que aprenden más o comprenden mejor un tema (TAL b pla, 2007).

Los maestros de Tatuutsi piensan que para educar se necesita una intención de que el alumno ponga en juego procesos conscientes, inteligentes y racionales; que manipule, autoorganice y autoconstruya el objeto que está tratando de conocer; alumnos con conciencia de que no es el maestro quien plasma en ellos el conocimiento, con automatismos, sino que favorece que vayan estructurando y construyendo de forma dinámica eso que quieren aprender. Esta manera de educar es lo que Lonergan (1964: 530-542) expone con claridad cuando habla de la construcción del conocimiento humano. Del mismo modo, Freire (1988) señala que nadie educa a nadie.

Félix: Porque aparte de los procesos de conocimiento, cuando yo veo al ingresar por primera vez podríamos decir, tú tienes que preguntar lo que sabe el alumno. Qué sabe de la primaria, qué aprendieron. Uno se tiene que dar cuenta ahí, porque tiene que participar alguno, todos van a participar, otros con miedo, otros así, abierto. Entonces es donde el maestro, el que enseña, adquiere conocimiento ahí.

Cefe: Sí, en ese intercambio, claro. Aprendemos de ellos también.

Fermín: Si no hubiera alumnos no hay maestro. [...] O monitorearlos...En algunos ponemos las actividades. Entonces ya conforme ya, ellos solos hacen el desarrollo de las actividades y los que van más avanzados a veces ayudan a los más lentos. [...] O el mismo maestro también. Uno está pasando de mesa en mesa. [...]

Cefe: Yo trato que los alumnos participen, ya sea en trabajo, ya sea en forma hablada. Puede ser individual, puede ser grupal, las dos partes. En unos trabajos se va a requerir que lo hagas tú mismo. Pues en la vida a veces es individual a veces y a veces grupal (TAL b pla, 2007).

La educación es comprendida por los maestros de Tatuutsi en una dimensión relacional, en la que el intercambio genera: quien enseña, aprende, y el que aprende, enseña. Quien enseña está en el entendimiento de que en la educación existe un proceso; una acción comunicativa en la cual los sujetos que interactúan son capaces de producir sentido, y que al construir sentido se producen nuevos significados (Vygotsky, 1988). La idea del monitoreo y la participación, tanto del maestro como entre los alumnos, muestra una actitud vigilante de los procesos tanto individuales como grupales. Esto favorece una educación más horizontal, en la que todos aprenden de todos (Freire, 1988). Es claro que no sólo se educa para cubrir el programa, sino para su desarrollo en la vida.

Otro elemento que concierne a la forma de enseñar en Tatuutsi, son las guías con las que trabajan muchos de los contenidos de las clases. El alumno a manera de trabajo personal, y a veces grupal, va siguiendo instrucciones precisas para construir el conocimiento. Tiene que investigar, resolver problemas, establecer comparaciones, hacer analogías o diferenciar lo que aprende con lo que vive en su comunidad. Estas guías son parte de la manera de enseñar a los alumnos a desarrollar habilidades para descubrir investigando y compartiendo su conocimiento en grupo. Esto se efectúa en una sección llamada “trabajo personal”. La comprensión de que la práctica educativa implica procesos es algo claro en algunos maestros, así como que estos procesos encierran actividades distintas y variadas operaciones que se relacionan entre sí, según la índole de la experiencia, la

intelección, la formación de conceptos, y la reflexión para poder apropiarse un conocimiento y construir significados (Lonergan, 1964: 3).

Otras formas intencionadas de formación que realizan con frecuencia algunos maestros, tienen que ver con la significación, los procesos de significación y el cambio de significado, partiendo de una experiencia sensible que estimula la indagación desde el propio contexto y que lleva a organizar e interpretar las propias prácticas; de este modo, se producen algunas apropiaciones de conocimiento de actividades o de valores con tales sujetos (Bruner, 1991). Ceferino entiende esta forma así:

Clase de español en segundo. El de los carteles me gustó mucho. Lo primero que hice fue, bueno, eso de los conocimientos previos, preguntar que qué era un cartel, si en la primaria habían escuchado, o aquí en primero... de que ellos dijeran qué conocían, algunos alumnos me contestaron que qué era un cartel. Yo creo que eso fue que ellos mismos lo buscaron en su diccionario. Todas las horas que yo trabajo, todos los alumnos traen su diccionario. Porque en primero cuando yo llegué les prometí eso, que aquí el alumno que no trajera su diccionario lo iba ir a conseguir aquí con su mamá, con su papá, donde fuera. Porque era indispensable porque nosotros no conocemos muchas palabras. Y yo quiero que los alumnos vayan conociendo palabras. ¿Y dónde lo van a buscar, encontrar? En el diccionario. De aquí los alumnos todos trajeran diccionario... Como aprendizaje para ellos mismos... Ampliar las palabras, En carteles, en cualquier tema: A ver, identifiquen esta palabra, ya lo conocen, si dice por ejemplo que cartel es un medio de comunicación visual que sirve... ¡Visual! A ver, la palabra visual, ¿sí le entienden o no? Yo no les digo lo que quiere decir visual. A ver, ahí está su maestro: su diccionario; ¡busquen! ¿Qué trato de favorecer ahí, con eso? De que ellos investiguen la misma palabra y que ellos mismos vayan dando el sentido a esa misma palabra. Y si dentro de esa definición tampoco entienden una palabra, pues hay que ir buscando, en otro libro, en otro diccionario, en el mismo diccionario. En algunos diccionarios no puede venir una palabra, pero en otro sí. Lo que hago yo es que lo compartan, Ya hice eso (TAL b pla, 2007).

Este ejemplo muestra dos intenciones del maestro Ceferino, que están presentes en sus clases: hacer evidentes los conocimientos previos de los alumnos y

que los alumnos identifiquen, comprendan y amplíen su vocabulario en español. Por un lado, reconoce la necesidad de iniciar desde lo que los alumnos saben para reconocer su punto de vista; desde dónde parten los alumnos, poner en juego las comprensiones que tienen, para lograr una base que permita una comprensión común y se favorezcan los intercambios. Por otro, parte del conocimiento de las dificultades y carencias en el manejo del español, y cómo esas carencias pueden distorsionar las comprensiones; por ello, pone como ejercicio rutinario la consulta del diccionario. Piensa que para sus alumnos es una herramienta imprescindible en esa escuela para captar nuevos significados. Él completa lo dicho por los alumnos y el diccionario y logra comprensiones más acertadas. Los alumnos usan el diccionario, y se hace evidente su manejo, puesto que responden al maestro después de utilizarlo. El maestro Ceferino verifica la comprensión de las palabras que están en la definición y destaca, de nuevo, la comprensión del concepto; con estos elementos, pudo iniciar su clase. Continúa su relato:

Ahora sí los carteles: El programa me pedía que sacáramos problemas o temas para hacer carteles. Yo lo que hice fue formar grupos, y nos fuimos a la *tsinari* [un cerro cercano a San Miguel] allá arriba. Los llevé y les dije: Vayan observando todos los problemas que ustedes quieran ver. Todos los problemas. Que basura, que carros. Todo lo que ellos vieran. Nos fuimos despacio por la carretera, nos subimos allá arriba, ellos mismos apuntaban. Por ejemplo ahí nos encontramos que había basura. Pues ¡apunten! Que ahí, también hay pocos árboles, ¿por qué hay pocos árboles? No, pues porque hay tala de árboles, erosión, todo. ¡Vayan apuntando todo! Y ya estando allá yo les expliqué qué elementos debería llevar un cartel. Ellos mismos lo fueron explicando, viendo, y la vez también sirvió como excursión. También con objetivo...Ya ellos mismos dijeron ahí. Aquí mismo vamos a seleccionar, yo llevaba 6 equipos. Dijeron, aquí mismo vamos a seleccionar los temas o los problemas que fuimos observando para nosotros hacer el cartel en nuestra casa, nosotros mismos con colores, marcadores, lo que ellos querían. Y te lo traemos para la siguiente clase. Sale, yo dije que sí. Y los temas salieron ahí, que la contaminación, que a veces el agua se tira y la tala de árboles, temas que ellos mismo fueron viendo. Que la erosión. Entonces yo lo que dije fue eso, que ustedes van a hacer un cartel, ustedes ya saben los elementos que debe de tener, ustedes lo hacen en su casa. Y así terminó la lección, dos horas. Nos fuimos observando y todo, deteniéndonos...El cartel sí lo hicieron. Algunos los pegamos allá afuera. Los pegamos en la comunidad, en un árbol.

Apolonia: En la escuela, en la comunidad.

Ceferino: Creo que cuando hicimos eso había un evento en Tierra Blanca, algo así. De hecho los alumnos quisieron hacer un cartel para ese evento. Iba a haber, una inauguración...del agua. "Nosotros hacemos uno". Pues háganlo y lo colocan allá. Y pues eso a mí me pareció importante, pues, de que los alumnos mismos fueron construyendo sus carteles (TAL b pla, 2007).

Esta clase muestra cómo las construcciones de significado son intencionadas y valoradas, dado que el maestro Ceferino toma conciencia de que es una clase que le gustó. Así se produce lo que Lonergan (1964) propone para la construcción de significados: había dos intenciones con un objetivo: conocer los problemas que afectan a su comunidad y hacer un cartel. Inició por la experiencia sensible de observación a través de un recorrido. Los alumnos fueron generando sus intelecciones, reflexionaron y conceptualizaron. Observaban, apuntaban, explicaban y decidieron. El maestro dio instrucciones y los alumnos: hicieron, expusieron y rehicieron carteles en un ejercicio posterior. Aprendieron a hacer:

La experiencia estimula la indagación, y la indagación no es más que la inteligencia que se pone a sí misma en acto: el conocimiento humano parte de la experiencia sensible; pasa por la imaginación; se convierte en el chispazo de la intelección; de la intelección prosigue a la formación de conceptos que se convierten en objetos individuales tanto lo que ha sido captado por la intelección como lo que de significativo para la intelección contienen la experiencia sensible y la imaginación; los conceptos a su vez estimulan la reflexión, y la reflexión es la exigencia consciente de racionalidad; la reflexión disciplina la evidencia y la pondera para emitir su veredicto o para reforzar la sospecha y, de esta manera, renovar la necesidad de continuar inquiriendo (Lonergan, 1964: 3).

El trabajo de formación de los maestros durante todos estos años ha transitado por diferentes asesores; ha determinado una comprensión de cómo construir significado. Quizá no sucede en todos los maestros y de la misma manera y con la claridad que se manifiesta en el maestro Ceferino. Sin embargo, la búsqueda de dar sentido en la forma de educar tiene también que ver con la comprensión del entorno, de los acontecimientos, con el poder interactuar e interrogar cuando no se entiende. Esto permite modificar, en la práctica, las maneras de enseñar siguiendo patrones de sólo transmisión de información. Permite hacer comprensibles las actividades, los escenarios y las intenciones. La pretensión de los maestros de Tatuutsi es lograr una educación inteligible para los alumnos. Existe una voluntad consciente de ofrecer una educación de calidad, de mejorar las fallas y carencias que se sabe tienen en su educación, de buscar tiempos y formas para conseguirlo. Ellos mismos han ido regulando los procesos, tal como sugiere este testimonio del maestro Ceferino:

De hecho abrimos un espacio para que los alumnos leyeran. ¿Hace qué...? El bimestre anterior, como cuatro meses. En el recreo ellos pudieran leer. Pusimos: lunes, miércoles y viernes. Cualquier libro, lo leían, para qué, para fomentar la lectura y la comprensión. Que ellos buscaran lo que ellos quisieran. Y los martes y los jueves, pues ellos podían jugar. Jugar, divertirse. Pero pues ya actualmente, dijimos, una escuela que ya los tenemos a lo mejor hartos. Aquí una reunión lo decíamos eso: Hay que descansarlos un poco, pues ahora ya juegan. Aquí decía el compañero Lalo: aquí los estamos matando de estudiar. Hay que descansar un poco. Eso fue lo que hicimos, yo creo la mayoría, lo que hace en sus clases, trata de que sea un aprendizaje significativo. Decimos eso cuando el alumno lo hace, no cuando el maestro explique. Que pregunte el alumno. Entre más pregunte el alumno, más aprende (TAL b pla, 2007).

Vale la pena resaltar cómo, a pesar de ser conscientes de la dificultad de los alumnos en la lectura de comprensión, tomaron la decisión de suspender esa actividad, porque reconocían la carga de trabajo que les exigían en la escuela. Esta decisión, que podría resultar contradictoria con los fines perseguidos, por ser

complaciente con los alumnos, determina una forma de educar desde una posición de consideración a las necesidades de los jóvenes. Es posible que en otro momento retomen acciones de este tipo, dado que la evaluación externa realizada en 2008 volvió a poner el dedo sobre ese tema.

En 2008 fue efectuada una evaluación externa en el área de español; señaló una comprensión baja de la lectura, en los alumnos, por la falta de vocabulario en español y por el no reconocimiento de la retórica y metáforas de uso común en español. En el examen, no se comprendió el título del artículo que podría orientar su contenido. La evaluación señala que existe una dificultad ocasionada por el desconocimiento de los cuestionarios, de las preguntas y de las maneras de responder en la forma de pregunta-respuesta breve y descontextualizada. Tal parece que hay una dificultad heredada, ya que los alumnos que vienen de la primaria, tienen distintos niveles de competencia. Destaca que los alumnos que terminaron en escuelas unitarias, están muy mal preparados. Indica que un acierto en Tatuutsi es que para el tercer año, los alumnos han progresado y se ha alcanzado un nivel grupal más homogéneo. De la misma manera, es observable en esta evaluación que en ortografía existe un alto porcentaje de errores en la escritura de breves textos. Sin embargo, los alumnos de tercer grado obtienen un avance que hace notar el esfuerzo educativo de los maestros por mejorar el nivel (Corona, 2008).

El problema, al ser evaluado, sigue manifestándose con constancia, tanto en los avances de los alumnos, en los que alcanza un nivel más homogéneo, como en las dificultades en el área de español, a pesar de los esfuerzos de parte de la escuela. La misma evaluación propone lo siguiente: el español, por ser una segunda lengua y porque los jóvenes no cuentan con el hábito de la lectura ni con el conocimiento completo del idioma, aparece la necesidad de capacitar, paralelamente, a los alumnos en la lectura y en la escritura, practicar y promover la expresión oral en español, encontrando asesorías especializadas y cursos de español y literatura. Ayuda a organizar un taller de radio en ambas lenguas y que los alumnos hagan los reportajes, lean y difundan el trabajo escolar, pierdan la

timidez de hablar en público y fomenten el uso de su lengua a través de medios de comunicación, además de divertirse. Se propone renovar el uso del periódico para informarse, aprender de la lectura, la escritura y la ortografía, así como crear un acervo de lecturas y ofrecer textos de interés para los jóvenes.

Estas recomendaciones van haciendo mella en las actuaciones de la mayoría de los maestros, en unos más y en otros menos, según sus capacidades y empeño. Es de reconocer que hay un interés importante de parte de los maestros en la evaluación, y al dialogarla con ellos, un reconocimiento de cada uno de los puntos que pueden ser mejorados. Quizá no todas las recomendaciones se ponen en juego, pero queda en la memoria grupal y aparece en las reflexiones o propuestas cuando corresponde, tal como ilustran estas reflexiones registradas en 2007:

Apolonia: Bueno, para yo saber si ya saben escribir o leer lengua wixárika, yo les pongo a que escriban, a los de tercero principalmente, cuentos largos para yo poder ver dónde están fallando. O sea, la gramática, para poder ver la ortografía, todo eso. De ahí me doy cuenta de dónde tengo que darle más, o qué tema puedo darle, repetirlo. Y pues con segundo, apenas estamos formulando como los trabalenguas para poder leer más rápido, porque casi no les gusta leer. ... Y por eso hay que animarlos por algo que les interesa, leerlo. Y a lo mejor les estaba diciendo la otra vez, chistes, por ahí estamos viendo eso, porque al escribir un trabalenguas ya estamos aprendiendo a escribir y a leer también... Y pues con los de primero pues a penas estamos empezando de cómo escribir cada palabra, o porque se confunden mucho lo de la escritura en español. Por ejemplo, en “r”, hay mucha práctica en la escritura.

Ceferino: Yo doy Diario personal, en tercero, en wixárika...Yo los errores que he notado, ya lo escriben bien. Pero a veces, por ejemplo, unas palabras, me preguntan, ¿son alargadas? ¿Llevan acento? ¿No llevan acento? También ellos asegurar. Yo les digo, pregunten a su maestra de Gramática Wixárika. Por eso decía ayer que todavía nuestra lengua está en proceso. Por decir, una palabra. Si yo escribo *ana*, si yo digo *aná*. ¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál lleva acento y cuál no lleva acento? O si *ana* va alargada o no va a alargada. Porque a los alumnos yo les digo, Pregúntenle a su maestra (TAL b pla, 2007).

Hay una atención de parte de los maestros en sus asignaturas hacia los procesos de los alumnos y sus problemas. En acciones intencionadas generan estrategias de aprendizaje; identifican los procesos que los alumnos van desarrollando; y buscan formas de resolver las dificultades y de comprender los obstáculos. Esto conduce a la apropiación que están buscando y el desarrollo de prácticas educativas que llevan a desarrollar habilidades y competencias para la autonomía. Se sabe la importancia de la utilización del lenguaje como un medio para tener evidencia y objetivar el significado; por eso se pone hincapié en estos aprendizajes. Comentó Ceferino al respecto:

Yo de hecho todo, los diarios [en wixárika] lo escriben: “Entró el maestro Feliciano, nos dio clase de español, salió y se fue. Llegó el otro maestro, Fermín, nos dio actividades comunitarias, salió y también, se llegó la hora, salimos al receso. En el receso comimos algo, descansamos media hora, después del receso entro Apolonia con gramática wixárika, llegó su hora y se fue (Risas). Y como última hora le tocó a Agustín con Cultura Wixárika, llegó su hora, salió y salimos. Comimos en el comedor, llegué a mi casa y ahora vengo nuevamente”. Yo le decía, ¡no! eso se llama descripción como lista de como pasar lista. Les digo, ¡no! conmigo vamos a tocar temas. Puede ser, por ejemplo, el tema de este diario para mañana va a ser “el de los amigos”. O puede ser de “las plantas”. Ustedes abran su mente, qué piensan de las plantas, cómo son, qué tipo de plantas hay. Entonces según los tiempos que vamos pasando. Y ahí ya los alumnos pues van... Hasta algunos cuando a veces no les digo el tema, para ver a ver qué hacen. Y algunos, como ya están acostumbrados por dos años anteriores, pues ponen, Ayer vine, tal, tal. Igual, todavía. Pero cuando el diario es más de hablar sobre un tema es más bonito, ¿no? Preguntan ellos ahí, dan sus puntos de vista, “Yo quisiera”, “Yo pienso”, “Yo me imagino”. O sea, ellos ahí ponen sus ideas. Eso lo que me ha gustado y ahí está. O a veces ellos mismos, ¿Qué tema va a ser, maestro? Ahora que lo diga alguien: un alumno. Y él dice: este tema. Sale, este tema. Y así es como yo he trabajado el Diario Personal (TAL b pla, 2007).

De esta manera, los maestros van construyendo formas de enseñanza, no como ciegos automatismos, sino con el propósito consciente, intencionado y

objetivo de producir sentido, con creatividad, haciendo de la realidad objetos de conocimiento, y con la idea de que el conocimiento no se transmite, sino que es una construcción activa del sujeto que conoce, por lo que ellos, como maestros, generan mediaciones para que los alumnos entren en esa construcción activa. Educar produciendo sentido lleva a formas de hacer que no viven de la repetición no pensada de los contenidos; permite la crítica para crear un pensamiento autónomo. En el mismo taller reportado aquí, el maestro Agustín dijo lo siguiente:

Entonces, mira, como decía Ceferino, no nada más es “El maestro entró”, ¡no! Este trabajo, Diario Personal, sirve para reflexionar: qué soñaste, qué problema tiene, y qué piensa el futuro. Ése son para diario. No nomás para que escriban, Fulano maestro a tal hora entró, no, no, no. Los problemas, diario para reflexionar, ¿por qué no aprenden?, por qué no, y si quieren... Y luego cuándo va a viajar, y qué, cómo, cómo te pasó, te picó alacrán, o qué, te tocó hambre, sed, todo ése es diario. Todo. No dormiste bien, por qué, soñaste mal. Todo, todo eso son diario. Y yo así lo he dicho, pero, no, casi no. Alguno sí lo escribe así. Eso yo creo que eso para reflexionar es el Diario Personal (TAL b pla, 2007).

Agustín comprende el propósito de que los alumnos mejoren sus formas de expresión, utilicen de manera correcta el lenguaje y la gramática wixárika, y, desde el ángulo de su visión, fortalece y complementa las propuestas de Apolonia y Ceferino. Para Agustín el diario personal es reflexión, introspección, no sólo para que escriban, sino implica una exposición de lo que sucede en el interior de manera escrita. Tiene que ver con interpretar activamente su mundo: su interioridad, sus deseos, preocupaciones, problemas y vivencias, y construir formas propias de actuación sobre él. Subraya el soñar, que es un aspecto muy importante en la cultura wixárika. Los maestros no necesariamente facilitan el trabajo de los alumnos, como explica Ceferino:

Lo que pasa es que los alumnos queremos que nos digan dónde está la respuesta, ¿no? Pero si tú los haces pensar, ellos ya no van a necesitar, mucho de tu apoyo. Ellos mismos lo van a encontrar. Eso es lo que buscamos. Que el alumno busque, que no todo en la vida lo va a encontrar a la mano. Tiene que buscarlo, tiene que, tiene que pensar. No sé, eso es lo que yo pienso (TAL b pla, 2007).

La intención es que los alumnos se muevan hacia donde necesitan saber, hacerlos pensar, que busquen, que hagan, que se vayan logrando procesos de autoconstrucción para saber hacerlo en la vida misma; para “ver, verse, convertirse”, educarse, como dice Bazdresch (2000: 15). Hay una comprensión de que enseñar implica dirigir e imprimirle intención a la formación, no desde el simple ejercicio de la respuesta fácil, sino tomando en cuenta que un ejercicio está enmarcado en un proceso más amplio y que en esta acumulación de acciones y experiencias de aprendizaje se logrará una mejor formación del alumno. Esta manera de ir aprendiendo desde lo que van haciendo, reflexionando y compartiendo es como educan, es su método y tiene que ver con el educar educándose, aprender haciendo y aportar para que el alumno se eduque, y volver a preguntarse por lo que hacen: han confrontado sus prácticas de enseñanza con las que se utilizan en otros lugares. Carlos y Apolonia fueron a Oaxaca y a Chiapas, respectivamente, y se dieron cuenta que, aunque han ido trabajando la formación tanto de la lengua española como de la wixárika, faltaba mucho para llamarse bilingües. A continuación su discusión al respecto, registrada en 2007:

Apo: Pues a mí me gustaría mejor presentar algo. Pues ahí nos preguntaban de que si nuestra [escuela] era bilingüe. Y nosotros dijimos que sí. Porque estábamos enseñando las dos lenguas. La originaria y español. Pero creo que fuimos reprobados. Yo digo, porque nos enseñaron de cómo enseñar la lengua originaria y segunda lengua. Por ahí estamos fallando un poco de cómo se debe de enseñar la lengua originaria y español...Que primero los maestros deberíamos de estar escribiendo nuestra lengua, porque ya lo hablamos. Nos hace falta escribir, pero todos los maestros. Porque nosotros no empezamos con los maestros, ¿no? La educación empieza de enseñar desde los maestros... Eso era lo que nos dijeron y

en algunos lugares también ya no lo llevan a cabo en los hogares. Yo les decía a los compañeros que hiciéramos taller, Carlos y yo.

Carlos: La maestra dice que se debe llamar a una persona bilingüe, el que maneja bien las dos cosas; lee y escribe, lo habla. Al hablar una persona tiene que saber escribir. Entender bien. Eso se le llama bilingüe. O sea que yo me quedé pensando allá, o sea aquí nosotros, una persona que no sabe escribir ni su lengua original ni el español, entonces esa persona no le podemos llamar bilingüe. ¿Por qué? Porque le falta escribir, el español, le falta escribir su lengua. Es monolingüe, no sé cómo, pues así nomás, monolingüe.

Cefe: Medio bilingüe (risas)

Carlos: Ahora, como decía la maestra, nos cuestionaron mucho: ¿Ustedes su escuela, qué? ¿Es bilingüe? ¿Están trabajando la manera bilingüe? ¿O nomás son traductores? Ahí es donde nos agarraron, pues nomás traducen. Ser bilingüe, ya lo dijimos, tiene que tener escritos. Por ejemplo, nosotros aquí, yo creo que no somos bilingües. No somos biculturales. ¿Por qué? Porque no tenemos libros escritos en nuestra lengua.

Apo: Sí, y también todo va relacionado a la cultura. Porque también nos decían si la cultura estaba relacionada a la lengua. O cuando yo digo la cultura, si estoy me estoy refiriendo también la lengua. O cuando yo digo la lengua si me estoy refiriendo a la cultura. Si lo estábamos relacionando eso en las dos cosas. O nada más la cultura decimos de las tradiciones, de las ofrendas, de lugares sagrados, y la lengua era aparte. Pues yo digo que la cultura y la lengua estaban relacionadas. Y porque cuando tienes cultura lo hablas, lo dices, lo puedes escribir sobre la cultura. Yo creo que nos dejaron muchas tareas para nuestra escuela. Para eso, aprender a escribir bien (TAL b pla, 2007).

Es reciente la enseñanza de la lengua wixárika en las primarias de la sierra. Todavía en los primeros años de creación de Tatuutsi, los alumnos llegaban sin un conocimiento de su lengua escrita, mucho menos de la gramática wixárika. La formación de los maestros en lengua y gramática wixárika en Tatuutsi fue enfocada intencionadamente a los maestros encargados de esa materia y, en alguna ocasión, se han dado cursos a los demás maestros. La codificación y la creación de la gramática wixárika realizadas por el Departamento de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara tienen cerca de quince años. Los cuatro maestros de

Tatuutsi que dominan mejor la escritura en wixárika son: Apolonia, Ceferino y Viviana, los tres egresados de Tatuutsi, y Agustín, que ha sido un empeñoso autodidacta. Es una muestra de su voluntad de aprender. Sin embargo, el haber asistido a una reunión en otras escuelas indígenas les dio la oportunidad de conocer otras maneras de enseñanza de las lenguas al grado de sentirse reprobados en lo que hacen y buscar cómo mejorar:

Ceferino: Yo antes iba a decir hace rato que no nos preocupemos por el gobierno; preocupémonos por nosotros mismos. O sea, ir nosotros cambiando, a lo mejor escribir en wixárika también las planeaciones, escribir los temas en wixárika, para qué, para ir cambiando a los alumnos, porque si nomás escribimos en español, pues ellos también van a escribir así. Por ejemplo, si en Gramática Wixárika la maestra escribiera en puro wixárika, igual los alumnos, todos los apuntes los van a tener en wixárika. Sería ya un inicio. Y nosotros los maestros que no sabemos escribir, pues, preguntarle, aquí tenemos a la maestra de Gramática Wixárika. Aquí a veces pone canciones. Nosotros le apoyamos en corregir., Yo digo que nosotros, aquí trabajemos para ir conservando, escribiendo, mejorando, haciendo cantos, haciendo cantos en nuestra lengua, en wixárika. Eso. Creo que eso no es un trabajo perdido, es, al contrario, después... Yo por ejemplo en tercero ya había dicho, Quiero publicar un libro con los Diarios Personales de tercer grado. Están escritos en wixárika. Si una parte lo quieren en español, ellos lo pueden poner, yo ya se los dije. Y ya, a lo mejor la próxima semana lo empezamos a pasar a la computadora, a que ellos mismos lo vayan haciendo... Lo que pasa es que sí, algunos alumnos salen escribiendo bien también.

Carlos: Escriben bien en wixárika, hablan el wixárika, escriben bien el español y hablan también el español. Va ha haber unos dos, tres, cuatro por ahí que se les dificulte escribir.

Ceferino: Pues de hecho esa fue la idea de la escuela, ¿no? De que fortalezcamos las dos armas. El wixárika para aquí [...] el compañero y la compañera para que no se pierdan. Y la otra, el español pues para sabernos defender a nivel nacional. Que los derechos, que esto... O para comunicarnos, ¿no? Para comprar algo, para vender, para ir a estudiar. Eso es la propuesta de la escuela.

Apo: Yo quiero ver cómo escriben cuando escriben en diario personal en wixa. Una vez quiero entrar, pero no sé cuándo. En la clase de la Cultura wixárika. Hacerlo todo en wixa. Y cuando hagamos de español, todo en español.

Cefe: Así lo debemos hacer. Ustedes que enseñan de español, puro en español. Los de wixa, puro en wixa. No mezclar ni palabritas. Pero, como, nada de eso. Para que le entiendan bien.

Lalo: Los de Inglés que hablen inglés. Sí, yo pienso también así.

Agustín: También hacer la lista en wixárika y así los nombramos.

Cefe: Pues yo ya me acostumbré a algunos su nombre en español. Hay que echarle. Con eso estamos planeando ya un poco lo que va a ser el curso, por así decir escolar, para también planear eso en agosto. Ir ya viendo qué hacer.

Félix: Yo decía que puro enseñar en wixa también le duele la cabeza. Como que hubo un choque. No suenan bien algunas cosas al combinar.

Cefe: Por eso yo decía hace rato; nuestros mismos programas, las guías, escribirlo también en nuestra lengua wixárika, si lo escribimos a lo mejor los alumnos lo entienden mejor. Desarrollar por completo. A lo mejor utilizamos palabras según para nosotros, no sé, puede ser para que el alumno investigue, pero a lo mejor él se queda ahí, ¿no? Como que para facilitar podría también hacerse en wixárika.

Fermín: Porque los alumnos entienden mejor en wixa, me he fijado en los exámenes, mejor ahí le ponen en wixa. Contestan, y yo no hallo si ponerle bien o mal (risa) [Porque no sabe leer en wixa].

Cefe: También yo he pensado en los exámenes también un día a lo mejor para el tercer concurso, hacerlo en wixárika, ¿por qué no? (TAL b pla, 2007).

A partir de la exposición de Apolonia y Carlos, los maestros identificaron la importancia de enseñar de manera diferente, mejorar sus acciones y generar nuevas propuestas. Identificaron algo que no sabían, que complementa y da coherencia para recapitular: reconocer lo realizado, sus carencias, y en análisis y reflexión conjunta proponen y deciden. Ésta es una práctica educativa que fortalece su hacer y su poder ser maestro, si se toma lo que ha dicho Blumer:

Es importante conocer algo acerca de la manera en la cual funciona el lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que percibimos en la realidad. El primer tópico que deseamos enfatizar es que el lenguaje constituye la realidad en vez de reflejarla simplemente. El lenguaje en este

caso no es conceptualizado como una ventana transparente hacia el mundo, constituye más un medio simbólico que forma y transforma activamente al mundo. Así, que el lenguaje es el primer medio a través del cual los individuos construyen socialmente su conocimiento de lo real y los medios por los cuales ellos son atrapados en una red de significados sociales (1988: 118).

Ciertamente, el lenguaje ha tenido un papel relevante en la reflexión de la educación de Tatuutsi. Durante los años de trabajo, han logrado claridades de cómo hacerlo. Por ejemplo, en un periodo, las asambleas de alumnos las hacían una vez hablando sólo en español y otra sólo en wixárika. Se cobraba una multa al alumno o maestro que por error mezclara la otra lengua. Con lo que reunían de dinero, compraban refrescos para todos. Se utilizaba el concepto de “wixañol” para designar la falla en la utilización de los idiomas y se señalaba como crítica cómo muchos wixáritari en las reuniones hablan ya así. De repente, bajan la guardia, pero al volver a aparecer el tema, resurge con nuevas perspectivas. El lenguaje y la comunicación tienen un papel central en la escuela, tanto para fortalecer su propia lengua como una defensa y modificación de las relaciones ante el exterior. Asimismo, se considera la mediación por la cual los alumnos aprenden, no sólo de los contenidos de la formación escolarizada, sino de su realidad social y el cómo ellos la representan para dar sentido y actuar en esa realidad que buscan transformar.

En la evaluación externa efectuada en 2008, los alumnos manifiestan que lo que más les atrae de la escuela son los conocimientos que en ella adquieren (Corona, 2008) (tabla 12).

Tabla 12

| Lo que más me gusta de mi escuela es: | 1ero | 2do | 3ro |
|---|-------|-------|-------|
| Tener amigos (as) | 25.8% | 13.6% | 25.7% |
| El ambiente escolar (recreos, deportes y la comida) | 22.5% | 20.4% | 22.8% |
| Las clases y lo que aprendo | 61.2% | 70.4% | 82.8% |
| Otro (el respeto de los compañeros, ayudamos entre compañeros y ser educados) | 19.3% | 9% | 8.5% |

Estos datos son relevantes, dado que la escuela es concebida como la agencia de socialización por excelencia. En la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ), "... el ambiente con sus compañeros, los contenidos que les enseñan y la preparación de sus maestros fueron calificados como buenos" por la mayoría de los jóvenes jaliscienses (Rodríguez, 2003). Sin pretender hacer un análisis exhaustivo, porque no son estudios similares, en los jóvenes wixáritari hay similitudes con lo que los estudiantes jaliscienses exponen. La diferencia está en que para los de Tatuutsi el primer lugar corresponde a las clases que llevan y lo que aprenden. Esto muestra el papel central en que colocan sus procesos de aprendizaje y la valoración de su escuela por lo que aprenden. Continúa la evaluación de Corona (2008):

Dicen haber aprendido sobre todo español, matemáticas y talleres productivos. Es importante señalar que no todos los talleres que se imparten alcanzan la calidad ni la pertinencia deseada. Los talleres son el lugar donde se ofrecen los conocimientos prácticos para capacitar a los alumnos en actividades pragmáticas. Es importante que la escuela evalúe la utilidad de cada uno con respecto a las necesidades de los alumnos y de la comunidad. En tercer año los alumnos reconocen y valoran el conocimiento wixárika que la escuela les ha transmitido y que les servirá de estructura en el momento que salgan de la comunidad para seguir sus estudios en la ciudad.

Tabla 13

| Lo más importante que he aprendido en la secundaria | 1ero | 2do | 3ro |
|--|-------|-------|-------|
| Español | 51.6% | 65.9% | 48.5% |
| Matemáticas | 77.4% | 54.5% | 60% |
| Derechos indígenas | 6.4% | 27.2% | 25.7% |
| Cultura wixárika | 16.1% | 25% | 80% |
| Otro (inglés, panadería, trabajo productivo, biología y artística) | 54.8% | 22.7% | 48.5% |

Nota: el total supera el 100 por ciento, ya que eran permitidas varias respuestas a una pregunta.

Es posible que por el esfuerzo que los maestros ponen en nivelar a los alumnos en matemáticas y en español, los estudiantes reconozcan que estas dos materias son lo más importante que han aprendido, además de las que no habían tenido durante la primaria, que entran en la categoría de “otro”. Finalmente, los alumnos de tercer grado logran un balance de lo que sucede en su estancia en la secundaria y equilibran la importancia de sus aprendizajes en el plan de estudios en general. Además, dan un lugar preponderante a sus aprendizajes de la cultura wixárika.

Otra área es el trabajo productivo que ha formado a maestros y alumnos. En ésta se pretende desarrollar competencias técnicas, laborales y sociales, que benefician al estudiante y a la comunidad y den respuestas a las demandas comunitarias. La intención es que los talleres sean autosustentables y formen también en generación y administración de recursos. Los alumnos de primer año tienen ocho sesiones al semestre; los de segundo, 16; y los de tercero, 32, dado que los alumnos se reparten en grupos de diez en cada taller. En cada una de las áreas han ido estableciendo lo que deben aprender en cada grado. Se sabe que los talleres no terminarán formando técnicos capacitados de un nivel que puedan

desarrollarse como tales, ya que el tiempo escolar para esta formación no es suficiente. Están en el proceso de replantearla para el siguiente ciclo escolar. Ha habido un esfuerzo en los últimos cuatro años en ir diseñando programas para cada taller, y se ha buscado fortalecer el área, en parte, gracias a los talleres de educación para el trabajo. Se rescatan aquí algunos testimonios de 2007 sobre cada actividad productiva:

Panadería

Viviana: Los de primero les enseño cómo pesar. Lo básico. No hay mucho. Y ya al último, último mes, ya cuando ya se van a cambiar, hacemos un tipo de evaluación, a ver cómo se prende el horno y para qué sirve esa herramienta. Y las materias primas, cuáles son. Y los de segundo ya, ahí ya hacemos pan. Y en tercero ya lo hacen solos, lo venden, cuentan las piezas de pan y lo anotan en el formato. Aprenden la producción y administración.

Apolonia: Cuando no lo hicieron bien, ya sabemos que no lo hicieron, que le falta todavía. Y les decimos, *Segundo taller de planeación curricular 2007*.

Hortaliza

Everardo: Sí, por como dice Carlos, de gente que lo hace en su casa, que lo aplica. Los de tercero aprenden más. Los de segundo seis meses. Los de primero son de cada dos meses. Los de tercero se quedan más tiempo y aprenden más. Luego de ahí viene cuestión del agua, cómo hacer la composta, cómo se prepara, cuándo tiempo se tarda. Lo dejo al último que siembre, distancia que deben de sembrar, dónde deben de poner... Ya haciéndolo ellos.

Apolonia: Lo que pasa que al final hacen sus camitas [pequeñas parcelas elaboradas con material y rellenas con tierra fértil para hacer sus siembras] por equipos, algo así, porque cada quien tiene sus camas sembrado. Y cada quien ya los están cuidando, no guiados por su maestro. Principalmente los de tercero, porque ellos son los que...Más tiempo. Porque pues con los de primero no se puede trabajar así. Nada más están regando, plantando, algo así. Pero ya en tercero van a poder plantar, hacer las camas, porque ellos mismos los hacen, las camas, hacen el cimientito. Yo creo que por ahí va. Con los de primero es nada más conocer lo principal, con los de segundo ya más o menos cómo cuidar las plantas, Y los de tercero pues ya deben de tener camas cada quien. Por equipos (TAL b pla, 2007).

Los maestros pueden dar cuenta de lo que aprenden los alumnos en cada grado. Van observando, procesando, acumulando y así regulando las exigencias en cada ciclo escolar. También se dan cuenta de que los alumnos han apropiado el conocimiento y dicen cómo lo hacen, en dónde tienen dificultades. Ésta es una manera de evaluar tanto su trabajo como el de sus alumnos. Como dice Bazdresch (2000: 44), “son actos intencionales que suponen procesos de conciencia reflexiva acerca del objeto de conocimiento involucrado en la acción educativa”. Lo constitutivo ha de buscarse en las experiencias y acciones consecutivas, es decir, en las operaciones propias del procesos de conocimiento”. Los maestros de Tatuutsi han ido aprendiendo a educar a través de procesos, de ir dosificando los contenidos de parte de los alumnos, según los datos y su madurez:

Aserradero

Agustín: Pero uno salió, uno ya aprendió cómo se agarra, cómo hacer la tabla, cómo se nivela, cómo se ralla. Ya aprendió uno ahí de mis alumnos. Pero los demás todavía no. A ver, hagan. No, no, no le hallan. Sí, por ahí voy ya. Porque mira, uno tiene que aprender. Yo con trabajo, yo lo aprendí yo solo. Usted también que inventar algo, pero de tu conocimiento. Mira, a mí no me dijo nada que sepa hacer tablas. Yo solo aprendí. Cómo lo voy a rallar, cuántos centímetros, todo eso. Y ustedes también así apréndanlo. Tenemos mismo corazones, mismo pulmones, mismo mano, mismo cabezas. A lo mejor ustedes van a hacer aviones, van a hacer muchas cosas. Ustedes, nadie se va a preocupar por ustedes. Batallando aprende uno, y también los muchachos así aprenden; sí, cometiendo errores (TAL b pla, 2007).

Por haber sido autodidacta en muchas áreas, Agustín tiene una comprensión y reconocimiento de las maneras de aprender, de apropiar el conocimiento y las dificultades y las exigencias que encierra el aprender. Da consejo, que es su manera de educar también y una característica en la formación de la educación de los wixáritari. Desde su posición de anciano, Agustín hace críticas valiosas al trabajo productivo de Tatuutsi:

Me preocupo porque no hay producto para los niños, porque yo no los veo haciendo una formación, yo no lo veo, no sé por qué, a veces a mí me preocupa, yo les digo: mira has un plano, un proyecto en la noche, a cualquier hora, caminando, viendo, sentado, a cualquier hora, se puede hacer, usted mismo haga su proyecto, yo creo a nadie va a venir para hacer proyecto de vida; yo; así les explico, todo tiene que aprender, la hortaliza, ¿qué quiere una planta? si tú plantas en tu casa, tu patio; se necesita trabajo, regar, un árbol, toma también agua y usted no lo deja solo, si usted lo deja solo, se muere; a nosotros, si no tomó agua, me muero; todos, los animales, todos necesita trabajo, y así uno les explica a los niños, será si voy bien, a lo mejor no, porque qué tal a mí me da pena, vergüenza que nosotros los indígenas, sabemos nomás agarras la cerveza, que sabemos nomás estar en la flojera, no, no, hay que luchar, hay que luchar, hay que hacer proyecto de vida, yo así les explico a los niños, yo creo que sabe como debe ser maestro, yo creo que uno siempre tiene que explicar, un maestro (TAL Pieck ,2008).

Esta manera de dar consejo es una función de los ancianos, generalmente aceptada y muchas veces solicitada por los jóvenes cuando quieren aprender. Hay un respeto y agradecimiento de los padres de familia cuando un adulto aconseja a sus hijos. Es una enseñanza de Agustín, en la que mezcla los objetivos de la materia con un discurso que permite dar un sentido más amplio a la formación, no sólo a los contenidos, sino al proceso personal y general de la educación. Al mismo tiempo, se mueve entre la comprensión y la exigencia de un deber hacer y lo que debe lograrse para la producción. Cada maestro identifica qué es lo que deben aprender y en cuánto tiempo. La enseñanza de las artesanías la hacen tanto para hombres como para mujeres, aunque en la comunidad hay actividades que sólo las llevan a cabo las mujeres. Se presentan citas de dos momentos diferentes en el discurso de Apolonia para completar la idea:

En cuanto a la artesanía, yo, para los hombres, principalmente, porque aquí no es algo que deban hacer los hombres, de la artesanía, por ejemplo en el trabajo de bordado y de la chaquiras. Pues tengo que darle a conocer los materiales primero, para que puedan conocer

qué materiales se usan. Y después lo teórico; para qué sirve, de dónde sale ese conocimiento, dónde puede ser útil, y todo eso. Entonces yo les doy de... pura teórica y se emocionan de que sí pueden comprenderlo, pueden hacerlo. Nada más en lo teórico. Entonces les digo y les explico todo en el pizarrón y responden de que sí. Pero ya en la práctica es cuando hay muchas dificultades, ahí, en la práctica más se aprende, no en lo teórico, porque pues en la teoría es más como que sí, sí lo vas a hacer, sí es muy fácil. En la práctica sí es muy duro con los hombres, pero con las mujeres, es todo fácil, porque esas cosa de lo que hacen las mamás, todas las mujeres. Yo así lo hago, no sé, empezando primero con los materiales y luego la teoría y en práctica. Así yo ya sé que están aprendiendo, ¿no? Hasta dónde van avanzando y quién no aprende, pues lo tengo que otra vez volver a explicar más a fondo, ¿no? Así es lo que estoy haciendo, porque yo sí tengo los resultados que me hacen de 6 meses o algo así. Yo sé en cuánto tiempo lo puede terminar uno que aprende así, sin habilidad, pues. Y los que tienen más habilidad, en un bimestre ya lo tienen. Así (TAL b pla, 2007).

La maestra Apolonia trabaja con la conciencia de que existe una racionalidad al apropiarse el conocimiento —aunque no lo verbalice de esta manera—. Hay una lógica en las acciones de la maestra cuando presenta a los alumnos los materiales, y les explica teóricamente la metodología. Comprendida ésta, hace que los alumnos experimenten al llevarla a la práctica; observa y da seguimiento a los alumnos en el proceso de aprender a hacer. Vuelve a explicar si se les dificulta en la práctica. Al mismo tiempo, va acumulando aprendizajes sobre el enseñar y los procesos de los alumnos. Se da cuenta si los alumnos aprenden y cuánto tiempo tarda un alumno sin experiencia en aprender a elaborar su artesanía:

Yo estoy trabajando en artesanía, con hombres y mujeres a veces vienen puros hombres, a veces con mujeres. Los años anteriores estábamos trabajando cuatro horas a la semana, con los de tercero nada más y estuvimos trabajando en el telar y como que si nos funcionaba las cuatro horas a la semana estuvimos avanzando y ¡se formaron muy bien! y también hubo más producción, pero el año pasado ya no trabajamos así y ahora estamos trabajando nada más dos horas y como que no nos está funcionando no hay producción, ni se están formando muy bien porque son pocas horas y además queremos trabajar por las tardes, queremos salir más tarde, pero como algunos viernes, algunas muchachas viene de lejos tiene que irse

todavía a sus casas, y tenemos problema por el tiempo y ya no hay más producción, ni más formación porque no pueden aprender con dos horas a la semana, y ya viene la otra semana y ya se les olvido lo que estaban empezando la clase anterior. Aparte de eso del taller estoy dando la materia de biología y estaba viendo yo con mi asesora que fuera bueno que tuviéramos una hortaliza, porque ya vez que ahí se habla de todo, de producir, en qué mes, cuántos meses dan el producto, qué se yo. El desarrollo de las plantas y todo eso, empezamos a construir un terrenito chiquito para nuestra hortaliza y empezamos a plantar platanitos y algunas flores como para ver la reproducción de las plantas, ahora estoy pensando si esa hortaliza la amarráramos como parte de biología, o si lo ampliáramos, mejor que trabajaran en clases que por las tardes (TAL Pieck, 2008).

En 2008, había 124 alumnos, atendidos por las tardes por cada uno de los maestros encargados. Los de primer grado trabajaban en cada una de las áreas dos meses, e iban cambiando de área, de tal manera que cuando llegaban a tercero, elegían el área que les gustaba, no para ser expertos, sino para lograr los conocimientos básicos de ese taller. En segundo grado, les daban seis meses para que pudieran cambiarse y escoger otro, en caso de que no les gustara el taller. De esta manera, se han trabajado los talleres de producción. Hay una búsqueda por reconocer y encontrar cómo los alumnos aprenden mejor. Otra adecuación entre las materias es, por ejemplo, relacionar la hortaliza y la biología y la biología con prácticas o valores de la cultura wixárika. Apolonia lo expresó bien en el taller de 2007:

En Biología yo, pues, cuando está relacionado algo de la cultura wixárika o de los valores, siento que sí aprenden rápido, cuando lo podemos relacionar, pero cuando no, es muy difícil, porque no hallo otro ejemplo que se parezca a la ciencia para que lo puedan comprender más fácilmente. O, hago ejemplos de lo que viven, de lo que ven, así ya más o menos comprenden, pero cuando yo no hallo, también es muy difícil. Lo sé porque cuando me pueden hacer los dibujos, un esquema, un escrito, algo escrito lo que aprendieron. Por medio de las guías, por ejemplo, de los dibujos de las guías; con eso me doy cuenta, pues, de cómo van aprendiendo, pues de dónde me faltó, o darle más explicación o ejemplos (TAL b pla, 2007).

La maestra Apolonia trata de crear las condiciones para que se pueda construir el significado; busca relacionar lo que plantea la biología con lo que viven, con la cultura wixárika. Son los aprendizajes acumulados de su hacer docente los que marcan movimientos y adecuaciones en las materias y en las clases, como el reconocer cómo aprende el alumno para construir y razonar su realidad; los tiempos que utilizan para hacerlo; las etapas en que conviene vayan construyendo el aprendizaje; los razonamientos que establecen los alumnos para la comprensión del objeto a conocer; el acervo de los conocimientos; el contexto sociocultural en que se inscriben; y el intercambio entre el maestro y los alumnos o entre alumnos. Esto muestra que hay un interés del que enseña que le permite aprender de los procesos de los alumnos y que éstos, en sus procesos de aprender, enseñan al maestro. El maestro Eduardo expone la metodología empleada en su clase:

En cuanto a las matemáticas a mí me gustó una [clase] del censo. En estadísticas. Es que yo lo he venido manejando hace dos años. El año pasado lo hice. Entonces yo les entregué ese trabajo a los que hicieron equipos. Y lo guardé para el próximo año ese trabajo... Les di ese tema, qué iban a hacer, les di todo, los dividí por equipos, ¿no? Lo primero, sin haber aterrizado todavía en eso, lo que es el tema. Entonces los dividí a todos en 5 equipos, ya, y los mandé por colonia. Les di el cuadro, qué es lo que les iban a preguntar, la fecha, nombre completo, fecha de nacimiento, ocupación, nada más, es lo que nos interesaba, ya ahora sí aterrizamos qué era; ellos mismos se dieron cuenta qué era un censo. Y yo ya les fui dando el cuadro, para ya clasificar por edades: quiero decir, años, de 0 a 5 o 6, a 11, de 11 a 15, de 15 a 20, 30, etcétera. Después cuando hicieron eso, viene lo que son gráficas... entonces les di también gráficas de barras, gráfica de pictograma, de pastel. Los más interesantes... o sea, los nombres o cómo le iban a hacer. Las gráficas. Pero viendo el ejemplo, o sea, de los trabajos del año pasado. Claro que no decía ahí todo. Ellos ampliaron, o sea hicieron un trabajo más elevado, más comprensible, ¿no? Porque le entendieron, se estaban preguntando por qué, por qué faltó esto aquí, o... entonces nosotros lo vamos a hacer mucho mejor que el año pasado. Entonces cómo, por qué esta calificación, porque también había calificación en los otros: De qué, o por qué, qué faltó aquí, me preguntaron. Pues véanle bien, cómo están los trabajos, o a lo mejor faltaba ilustración, o sea, todo eso. Ilustrarla más... Y salieron bien con el trabajo que entregaron por equipo. Incluso ese trabajo sirvió

para la Agencia. Es que a las policías yo les encargué para que ellos censaran. Cooperaron ya con un trabajo a futuro. Hacia la comunidad (TAL b pla, 2007).

Sin haber explicado qué era un censo, Eduardo señala que aprendieron haciéndolo. Su manera de decir lo que hace y hacerlo está menos perfeccionada que lo que describe el maestro Ceferino o la maestra Apolonia. Sin embargo, reconoce el proceso, identifica cómo y a través de cuáles acciones los alumnos fueron apropiando el conocimiento. El maestro propone, los hace experimentar, los lleva ordenar la información, a diseñar modos de exponerla, cuida la estética de la presentación y entrega los resultados a las autoridades de la comunidad. Son secuencias de acciones que se reproducen poco a poco y entre ellas se va produciendo sentido y se logra un producto de beneficio colectivo, además de los aprendizajes del alumno. El maestro Eduardo aprendió y mejoró su clase de un año a otro. Da un ejemplo en matemáticas de cómo los alumnos que más saben practican y enseñan a quienes tienen más dificultad en aprender. El maestro Ceferino, en química, utiliza, como el maestro Eduardo, el trabajo en parejas para que aprendan y se ayuden entre los alumnos. Es lo que Vygotsky (1988: 133) introduce con el concepto de “zona de desarrollo próximo”. A pesar de las carencias a las que se enfrenta, Ceferino, por no tener laboratorio, ni material adecuado para hacer experimentos, busca maneras de lograr los aprendizajes en los alumnos, con plastilina, palitos, cartulinas, globos, el grifo del agua, o como puede va llevando el proceso de la clase. Hay maestros que destacan por su actuación como docentes: Ceferino y Apolonia, ex alumnos de Tatuutsi.

Por su parte, los alumnos enfrentan dificultades de diversa índole en lo académico, porque vienen con una preparación deficiente desde la primaria; tienen dificultades del manejo de las dos lenguas, la insuficiencia en lectura y escritura, en matemáticas y en comprensión de nuevas materias a las que no habían tenido acceso. Otro factor relevante está en la etapa de la adolescencia que se ha ido instaurando en la cultura por el hecho de ampliar los tiempos para ser adultos. Aunque la presión para estudiar la escuela secundaria no es la misma que se vive en las ciudades, dado que los jóvenes pueden libremente decidir no seguir

estudiando y dedicarse sólo al trabajo de ser comuneros, existen los problemas que surgen de la lógica de oposición generada por ser estudiante; los maestros hablan de esas dificultades sin tener muy claro cómo modificarlo. En el taller de Enrique Pieck se observa:

Cefe: De hecho las guías, hay algunos que sí lo hacen muy bien, en mi materia sí lo hacen muy bien. Hay otros, pues, por no investigar, por ponerse a jugar, por flojera, pues no lo hacen bien. Tienen dos meses para hacerlo, es bimestral. ¿Y luego qué estuvieron haciendo una semana en Trabajo Personal, por eso también tienen el espacio, para hacer sus guías o sus tareas. Yo pienso que hay el tiempo necesario para entregar las guías. Pero ellos lo que hacen es que lo quieren entregar, lo quieren hacer hoy, para entregarlo mañana.

Toño: Todo hecho a la carrera... Es también la diferencia que hablaba hace rato, porque, en los días que yo dejo tarea, casi, casi la mayor parte no entrega sus guías y en este bimestre les dije que por qué no habían hecho sus guías. Son pretextos que ponen, que porque su papá lo manda a que venda en la tienda, que no tuvo tiempo... Pero yo creo que realmente son pretextos. Me gustaría que fueran más otra conciencia, si se les olvidó o no lo entendieron, no sé. Es que uno les pregunta dos o tres veces, sí o no. Y ya pasa uno, lo comenta con sus compañeros. Lo vamos hacer así, así, así. Pero los demás no entendieron y tampoco preguntan (TAL b pla, 2007).

Cefe: Veo que todavía hace falta, la estructura pudiera estar bien, pero todavía falta, yo veo que hay alumnos que no vienen, o que no completan esa formación que deberían de tener, hay unos que andan por ahí, y yo tampoco veo que los jóvenes que salen o que egresan, no veo que alguien tenga una hortaliza, a lo mejor porque están estudiando, pero, a lo mejor después de su estudio de la prepa, pero por lo regular los que se quedan aquí no veo que alguien tenga una hortaliza, como que falta esa parte de la formación como para que sea realmente formativo, ese es mi punto de vista..

Carlos: Si, más o menos lo que yo pienso, yo creo que es buena pregunta que hace, ¿qué estamos haciendo? si los muchachos son productivos o de formación,... ahorita todos los equipos que hay a veces están echados porque los estamos mandando, no porque les gusta y a veces ellos no ponen atención porque no les gusta, entonces yo decía mejor preguntarles ¿en qué taller les gustaría participar?, para que se quedara ahí un tiempo, si es posible todo el curso, ...a los que en verdad entran en la carpintería, al final de curso hay que hacer una evaluación, que construyan una silla, que construyan una mesa, pero en verdad esos alumnos se metieron ahí, pues que les guste, para que le entren con las ganas, porque una cosa si no les gusta pues no ponen atención sino nomás por cumplir, para que le pongan un

número, ...sacar un alumno con una formación, pues si creo que tenemos que buscarle (TAL Pieck, 2008).

Las complicaciones que surgen desde los alumnos, por sus deficiencias, desalientos y oposiciones al trabajo de aprender, son una realidad que inquieta a muchos maestros. Ellos buscan motivar a los alumnos hacia una participación activa en su proceso de formación, y tratan de crear una voluntad consciente, y en varios casos lo logran. Sin embargo, falta todavía fomentar nuevas competencias que orienten con mayor claridad el camino para lograr una mejor calidad en la educación de Tatuutsi.

Otra situación conflictiva son las evaluaciones de los conocimientos de los alumnos. Han ido probando cómo hacerlo. Sin embargo, cuando se plantean formas concretas aparecen otras complicaciones. Una dificultad es cómo hacerlo para que sea justo, como se ejemplifica en los siguientes intercambios del registro del taller de planeación curricular:

Félix: Calificamos la asistencia, trabajo.

Fermín: Y el examen.

Félix: Y el examen, tres cosas. Si el niño está abajo con la participación, con la conducta; reprueba.

Ceferino: A ver, compañeros. Uno, asistencia. Tanto por ciento. Guías. Examen. [Escribe]

Asistencia 10-20%

Guías 40-50%

Examen 30-40%

Apolonia: Bueno, yo a penas intenté hacer del bimestre que pasó, pues casi todos bajaron de las calificaciones. Porque hay uno que le pregunta su nombre en wixárika. Pues ellos no saben lo que es, o sea sí saben lo que es nombre, pero yo le pongo *Teukaritsiyaak+*. Que te pone tu abuelo, le digo, pero ellos no entienden. Yo pensaba que ya [lo sabían], pero todavía no. Nada más estoy a penas intenté, pero no (TAL b pla, 2007).

El saber evaluar y hacerlo con justicia es algo que preocupa de manera constante a los maestros. Han ido modificando las formas de hacerlo. Al principio, sólo tomaban en cuenta los resultados de los exámenes. Cuando fueron apoyados por la escuela Signos afinaron el cómo evaluar. Sin embargo, se vuelven a hacer planteamientos y preguntas sobre ¿cómo evaluar cuando los conocimientos previos, aun en la lengua wixárika, no los dominan los alumnos? y ¿qué hacer con la conducta de los alumnos si, además, tienen baja participación? Habían señalado evaluar tres áreas por medio de los porcentajes; sin embargo, sienten que no resulta siempre justo. Esto hace que se busque un equilibrio entre ser comprensivos y, a la vez, exigir a los alumnos.

Otro elemento que se advierte en las evaluaciones, son los formatos que la SEJ solicita. No corresponden a las materias que ellos imparten, por lo que promedian materias que no aparecen en lo que solicita la SEJ, tales como mecanografía, derechos indígenas, metodología de la investigación, computación, diario personal, todas las áreas de educación para el trabajo, cultura wixárika y asambleas escolares. Todas estas materias medio las relacionan con las de la SEJ. No existe una claridad de cómo hacerlo. Cada maestro termina promediando la nota como mejor le parece. Son notas que deben cubrir los requisitos que la Secretaría solicita. Hay una vaguedad para los alumnos sobre cómo serán evaluados. Por su parte, los alumnos, como señala Corona (2008) en la evaluación, no saben responder a preguntas concretas y descontextualizadas, porque los maestros buscan maneras de hacerlo desde como ellos piensan que los alumnos podrán demostrar mejor sus conocimientos y como apoyo para que no sean reprobados:

Ceferino: De hecho yo les pregunto, ¿Quieren examen oral, quieren examen en equipo, quieren examen individual? No, individual, dicen. Pues yo tengo que (risa) hacer como lo dicen ellos.

Everardo: Por equipos. Si sacan 9, todos son 9.

Fermín: Yo una vez el año pasado así lo hice. En tercero. A las mujeres aparte. A los hombres 5 preguntas diferentes a las de las mujeres. Ahí era cuando se sacaban mal. 100, 90. Pues se ayudaban entre todos.

Ceferino: ¿Y las mujeres ganaban, no?

Fermín: Sí. Pero fue nada más un bimestre cuando le hice así. Funcionó. Todos ya querían que para la otra fuera así.

Apolonia: ¡Uy!, los que no participaban querían que se hiciera así. (Risas).

Ceferino: Yo creo que en la evaluación se trata de que todos los días vayamos viendo el aprendizaje de los niños, ¿no? No nada más en el último bimestre. Yo les digo a los alumnos, ¿Cómo van en las guías, cómo van con sus guías? ¿Ya lo van terminando? ¿Ya van estudiando todo? ¿Les va quedando claro? ¿Preguntas, dudas, les digo, comentarios, sugerencias? Ahorita es cuando. Dicen, No. Hasta en el examen, y en el examen me preguntan, “Ora sí dinos”. (Risas). No, ora no. Mejor después de, al rato cuando terminen el examen, les digo. Para qué, pues para ir evaluando, apoyando a los alumnos cada día (TAL b pla, 2007).

Se puede decir que las genera a partir de las interacciones con los alumnos, de dar seguimiento y apoyo a sus procesos. Hay una flexibilidad para elaborar las evaluaciones, pero es evidente que en ese aspecto faltan elementos que ayuden a saber hacerlo y que sea justo.

Por medio de las voces de los maestros, se puede decir que existe un modo propio de educar en Tatuutsi Maxakwaxi, aunque cada maestro lo hace a su manera, con sus apropiaciones y posibilidades. Hay prácticas para la comprensión de la educación y aprender de ella, prácticas de educar educándose, enfrentando las carencias y reconociendo los avances. Tratan de encontrar lógicas y métodos que ayuden y construyan estrategias para educar mejor, que ayuden a hacer construcciones, no de forma lineal, estricta o rigurosa, sino de manera que esas lógicas y esos métodos puedan ser aplicables, que sean comprensibles, útiles y funcionales para ellos y en ese entorno.

Los maestros de Tatuutsi, en esa búsqueda de sentido, van ligando lo que quieren lograr como escuela, al educar y al aprender, van haciendo intelecciones sobre su realidad, sobre su cultura, sobre su identidad, y sobre lo que van encontrando conveniente de otras culturas. Es a través de acumular, en síntesis cada vez más complejas, los aprendizajes, las capacidades y competencias que van desarrollando. El punto central de su experiencia es que han partido del no saber cómo hacerlo, indagando y buscando por lo cercano, lo propio, lo lejano, lo ajeno, lo pasado, sus historias, lo futuro, lo ideal, lo posible, lo que debiera ser, en continua luchas y acuerdos por encontrar y aprender lo que conviene para el pueblo wixárika. Esto podría llamarse, en síntesis, como la construcción social de una educación autonómica.

Conviene insistir que no es ni ha sido la intención hacer una escuela intercultural. Tatuutsi es una escuela donde las prácticas culturales se reproducen, entrando desde las formas cotidianas de hacer la escuela y vinculándolas con las prácticas de una escuela occidental, en equilibrios convenientes. En realidad, es como dice Agustín, “No es mucho lo que se ha perdido... La cultura está viva” y es esa cultura viva la que entra y se arraiga en la escuela y la escuela en ella y la moviliza, con la complejidad inherente al hacerlo:

Se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” (Anderson, 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad (Medina Melgarejo, 2007, en Dietz y Mateos Cortés, 2008).

Son acciones, generadas desde la apropiación de la escuela, que van modelando de manera colectiva. Los maestros hacen desde sus imaginarios lo que creen que se requiere para construir su escuela y su educación. Sin menosprecio, con una valoración de lo que se requiere de fuera, para generar un proyecto propio. Lo expresó Agustín Salvador en Robinson, video 1999: “Sobre esta escuela, lo

importante es que los muchachos tengan dos armas, la nuestra y la de los ajenos, si nomás tenemos la de nosotros, no tiene validez”.

La gestión escolar en Tatuutsi desde la evaluación externa

Para dar cuenta de cómo se hace educación en Tatuutsi Maxakwaxi, es importante poner el ojo también en cómo se lleva el currículo de Tatuutsi: cómo se logra la relación entre el proyecto institucional, la intencionalidad que propone, la operación y la puesta en contacto de los componentes que integran la escuela para cumplir el encargo social asignado. Esto es la gestión escolar de Tatuutsi Maxakwaxi. El documento base para mostrar la gestión escolar del centro educativo es la última evaluación externa elaborada por Sarah Corona (2008), de la cual se irán mostrando y analizando sólo algunos aspectos, ya que estas evaluaciones están publicadas.

Sarah Corona ha realizado tres evaluaciones a Tatuutsi Maxakwaxi. En todas ha tenido la intención de conocer y dar cuenta de las fortalezas y debilidades, a fin de mejorar la calidad del proceso educativo. Cada evaluación ha buscado ser un proceso participativo de los diferentes actores desde la etapa inicial hasta después de concluir el documento. Éste es siempre analizado y reflexionado en el grupo de maestros y asesores para proponer y generar los cambios que se creen pertinentes. Esto ha hecho que las evaluaciones sean un material apreciado por todos los protagonistas de Tatuutsi.

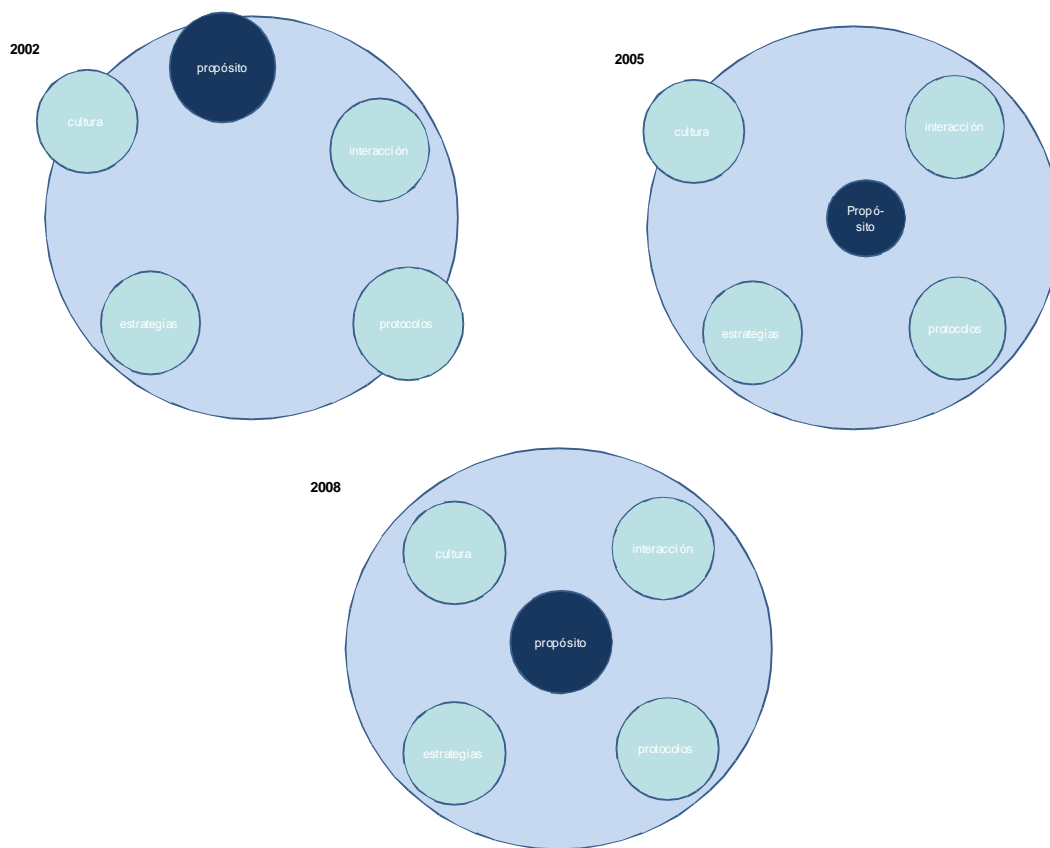
La primera evaluación se realizó en 2001-2002 (Corona, 2002) cuando, entre otros temas, se puso el acento en evaluar las asignaturas de español, matemáticas y derechos indígenas, mediante un estudio comparativo entre alumnos de Tatuutsi y los de una escuela de clase media en la ciudad de Guadalajara. La segunda evaluación fue elaborada en 2005 (Corona, 2005) de igual manera que la primera. En los aspectos evaluados se aplicaron pruebas para comparar una escuela técnica de Guadalajara, una telesecundaria wixárika y Tatuutsi Maxakwaxi, en cuanto a las materias de español y matemáticas. Al mismo tiempo, se hicieron encuestas sobre

política y educación. Se identificó el desempeño escolar y las aptitudes que fomenta la propia cultura para reconocer las competencias escolares que se requerían. La tercera evaluación, que es en la que se centrará esta exposición, fue realizada en 2008 (Corona, 2008). En ésta se tocaron los rubros de gestión, objetivos y metas, y de nuevo la evaluación de las materias de español, historia y derechos indígenas. Los objetivos de la evaluación, entre otros, fueron:

Reconocer los aprendizajes significativos desde la perspectiva de los profesores, los padres de familia y los alumnos... Comprender las necesidades educativas de la comunidad, la forma en que son satisfechas en la escuela, Evaluación externa (Corona, 2008).

En la evaluación, Corona muestra con precisión los movimientos y aprendizajes de Tatuutsi sobre gestión. Lo hace, en retrospectiva, a través de las tres evaluaciones efectuadas con un esquema que se reproduce en este trabajo.

Figura 10



En la evaluación del 2002 se señalaban problemas de falta de centralidad del propósito y falta de integración de la cultura a los contenidos académicos de las clases. Los protocolos oficiales confundían al colectivo de profesores [...] La evaluación del 2005 reporta logros en las áreas de interacción en la escuela y la comunidad, el manejo de protocolos y la negociación de estrategias educativas propias con las propuestas oficiales. Sin embargo aún se sugiere dar mayor peso al propósito de TM en la currícula de la escuela. Con respecto a la cultura, se recomienda fortalecer los saberes propios y la escritura y lectura de su lengua [...] Las cinco áreas evaluadas en el 2008 se encuentran en equilibrio ideal (Evaluación externa, Corona, 2008).

Como se muestra en los esquemas de Corona (2008), el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi ha evolucionado, ha aprendido y sigue en marcha para lograr

sus intenciones y los nuevos propósitos que se plantee. Ha de señalarse que el cuidado en sus logros, redes, intenciones y orientación a formar nuevos cuadros es lo que puede hacer seguir con este impulso las nuevas etapas de Tatuutsi Maxakwaxi.

En las conclusiones que Corona (2008) propone a Tatuutsi, a partir de sus observaciones, destacan algunos puntos de este capítulo, que se han ejemplificado con las voces de los maestros: una educación que busca fortalecer la lengua y la cultura, que respeta el conocimiento propio y el de fuera, que educa para la participación y la discusión pública de los alumnos, que, sin decirlo, aprovecha las redes que ha construido y al acoger personas no wixáritari como parte del equipo y que colaboran para hacer libros, materiales, reflexiones, aportes de múltiples formas y lograr una gestión educativa cada vez más conveniente.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Al mostrar el proceso que ha generado Tatuutsi Maxakwaxi en sus quince años de evolución, podemos ver, a través de las etapas, puntos clave que reflejan cómo se han ido dando los cambios, cómo se van abriendo a crear una forma propia de hacer la escuela, pensada ésta en su mismo contexto, para su beneficio y para que los jóvenes puedan establecer relaciones con el exterior.

Tatuutsi es una escuela que no pretende, ni ha pretendido, ser nombrada intercultural, no obstante que ha construido campos de relación con otras culturas y con campos de procesos políticos y autonómicos dentro de la estructura de una escuela occidental con conciencia de serlo. Ha colocado sus propios contenidos culturales y los ha interpretado desde una visión que no es rígida ni normativa, ni *esencializada*. Esto le ha dado dinamismo, variedad, mezcla de elementos y pluralidad. Se cuida de que sus alumnos conozcan los lugares sagrados y, al mismo tiempo, se puedan presentar en un congreso de jóvenes en Chihuahua y trabajar en la computadora. Los maestros informan, investigan y dialogan con la comunidad con un respeto por la intraculturalidad y sus oposiciones. Los contenidos son vinculados, no como un “ajuste” compensatorio (Jiménez, 2008), sino como algo educativo desde lo propio, integrando un todo complejo y subjetivo. Tatuutsi trabaja con las relaciones interculturales como herramienta para lograr su proyecto identitario, educativo y comunitario. Poder tener una escuela propia, que decide sin imposición externa, que ha logrado no ser rechazada, sino valorada en muchos espacios, que comparte con orgullo y se abre de manera diferenciada para proteger lo que ha construido.

Tatuutsi Maxakwaxi no reclama autonomía de entrada; va abriéndose a procesos que le permiten hacer una escuela apropiada desde la comunidad, con acciones que muestran caminos autonómicos, como constituir un equipo que aprende de lo que va generando y desarrolla destrezas y nuevos saberes que le permiten negociar en formas más equitativas. Tatuutsi hace un sistema al interior

de la escuela con movimiento, regulaciones y negociaciones, con una visión clara de que tiene el derecho a la libre determinación y, por lo tanto, de hacerse escuela para que, desde ahí, se valore la propia lengua, las lenguas de otros pueblos y el español como forma de intermediación, defensa, formación y participación política.

Tatuutsi cuida y enseña a sus alumnos en la delimitación y protección de su territorio. Sabe de la importancia del manejo de sus recursos naturales y busca proyectos de desarrollo para ello. Comprende la necesidad de formar para el trabajo y de formarse en una educación de calidad, a fin de favorecer los procesos de maduración intelectual de los niños y jóvenes, como una manera de potenciar la integración social, la convivencia grupal, la participación, tanto fuera como dentro de su comunidad. Enseña en el respeto a sus normas internas comunitarias, en sus usos y costumbres y, a la vez, en la libertad religiosa, en la participación y representación política en los ámbitos regional y nacional para poder incorporarse a una comunidad más amplia en lo político y exigir la igualdad de relaciones desde el lugar que ha construido.

Ha logrado relaciones de cierto equilibrio con la SEJ. El lugar que Carlos Salvador, como director, y Tatuutsi tienen es de respeto y admiración. Carlos suele ser consultado para acciones en la sierra. Sus reflexiones y solicitudes son escuchadas con atención y muchas veces atendidas.

En cuanto a redes, Tatuutsi ha constituido entramados que han dado dinamismos, nuevas visiones, formas heterogéneas de vinculación y participación. Ha hecho complejas las aportaciones que lo han fortalecido, no sin tensiones. Esta escuela, su equipo, ha ido valorando, dialogando, comprendiendo y traduciendo los aportes de quienes intervienen en la redes. Cuando algo no es conveniente, se hace a un lado, y se asumen las consecuencias de estas acciones.

La educación autonómica construida en Tatuutsi se ha alcanzado a través de ciertos dispositivos básicos de los que hemos querido dar cuenta en los veinte hechos históricos reseñados en este capítulo: apropiación, formas interculturales de relación y generación de procesos autonómicos que dieron la posibilidad de arraigar

una propuesta educativa congruente con las intenciones buscadas, dentro de los imaginarios culturales, no sólo de su cultura, sino de otras. Estos dispositivos se han utilizado de forma flexible, dinámica e interrelacionándolos según sus posibilidades. Partieron de la apropiación de la escuela, cuyo eje fundamental está en la construcción de campos de relación que permitieron establecer prácticas, comunicaciones y aprendizajes entre diferentes culturas. Identificaron procesos culturales más allá de los emblemáticos de la cultura wixárika, que de alguna manera fueron reproduciendo al interior de la escuela y en el entorno, es decir, en la comunidad, modificando o impactando la visión que la comunidad tenía de la educación y fortaleciendo sus propios modos de contemplar las relaciones hacia el exterior, y generar, así, una praxis cotidiana al interior de la escuela.

Estas prácticas fueron ritualizándose. Propiciaron el fortalecimiento de la identidad cultural de los actores educativos en Tatuutsi Maxakwaxi: los maestros y los alumnos. Mediante procesos de reelaboración de la imagen propia, basados en procesos reflexivos sobre prácticas sociales propias y ajenas, fueron haciendo, conscientemente, una valoración de lo propio desde ese marco de apertura con otras culturas, generando nuevos aprendizajes y readaptando las formas tradicionales, los códigos de relación hacia el interior y al exterior; así, pudieron modificar las prácticas sociales de manera conveniente, e impulsar procesos autonómicos.

CAPÍTULO IV

Los acuerdos interculturales

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo habla de cómo las interacciones, aprendizajes y prácticas sociales llevadas a cabo a través de evaluaciones entre los docentes wixáritari y los profesionistas mestizos, lograron entendimientos y acuerdos que permitieron establecer formas de relación intercultural. Los acuerdos se presentaron como manifestaciones de convergencia de voluntades entre los docentes wixáritari y los profesionistas mestizos con el fin de lograr la colaboración mutua para la creación de su proyecto. Los acuerdos, sin que se hayan explicado como tales, sino que surgen del análisis e interpretación de los datos, implicaron consentimientos de ambas partes para ayudar las formas de hacer. Estas últimas llevaron a acomodados, arreglos, alianzas para permitir decisiones, soluciones y acciones: los acuerdos interculturales encontrados en el análisis documental del primer ciclo escolar de Tatuutsi fueron cuatro:

- La correspondencia al compromiso conjunto.
- El tanteo como mediación para poder decir, pedir y hacer con equidad.
- Cuidados, valoraciones y respetos mutuos y la comprensión del contexto.
- Las relaciones sus tiempos y formas para aprender.

Los entendimientos entre maestros indígenas y asesores mestizos dieron lugar a los acuerdos, dado que aquéllos eran comprensiones e interpretaciones basadas en la capacidad de leer y tratar de captar la realidad que se vivía para poder

intervenir e interactuar. Los entendimientos son discernimientos que se identifican analíticamente en los datos como convenios, avenencias o patrones de relación que los actores dirigían para conseguir cierta armonía en las interacciones; marcaron límites, inducían y deducían las formas de actuar. Los entendimientos interculturales encontrados fueron ocho:

- Tú cumples, yo cumplo. Cumplir el cargo.
- Unos sabían lo que otros no sabían, unos enseñaban lo que otros no sabían.
- Unos pedían cuentas a otros (búsqueda de equilibrio en las relaciones).
- Dinos que piensas de lo que somos y sabremos qué interés tienes.
- Hacer juntos porque lo que no sabemos lo aprendemos del otro. Aprender haciendo.
- Nos arriesgamos juntos a hacer lo que creemos que es lo mejor para encontrar cómo se necesita educar aquí.
- Comprender el contexto, los tiempos, las relaciones y las formas de hacer.
- Déjeme hacer, quizá descubra que es fácil y luego me corrigen.

Dos elementos más componen la introducción para favorecer la comprensión de la construcción de los acuerdos interculturales: datos clave y el plan de estudios del primer ciclo escolar.

Datos del primer ciclo

Los maestros seleccionados no tenían, excepto uno, una formación específica para enseñar en la secundaria, así que era indispensable su capacitación, por tener que arrancar el proyecto en 1995. En esas condiciones se inició la secundaria, por lo que se llevó la formación docente desde la revisión de la práctica. Esto hizo que el evaluar fuera una herramienta indispensable para identificar lo que se hacía y lo que se tendría que cuidar para dar confianza, a maestros y asesores, también a los padres de familia y las autoridades, tanto de la comunidad como de la SEJ para obtener su autorización como escuela.

En esta investigación se hace este ejercicio de análisis con base en las evaluaciones del primer año para encontrar indicios de la construcción de un campo intercultural de Tatuutsi, desde las interacciones, prácticas sociales y aprendizajes; también para identificar la existencia de procesos autonómicos y de procesos que

indiquen el fortalecimiento de la identidad cultural. La propuesta metodológica sirvió para verificar el modelo planteado desde la teoría y contrastar los criterios de evaluación que los actores construyeron desde las interacciones, prácticas y aprendizajes. La manera de la escuela de ir haciéndose dentro de la incertidumbre sirvió para poner la mirada en las formas iniciales de la construcción del campo intercultural; cómo llegaron a entenderse uno a otro, y cuáles pautas de relación o entendimientos se establecieron y cómo se lograron los acuerdos interculturales: qué pedían, qué daba uno al otro, qué hacían, de dónde aprendían, cómo negociaban, y cómo acordaban para poder hacer su propia escuela.

La revisión previa de la historia de Tatuutsi Maxakwaxi ayuda a mostrar la parte inicial del proceso de la secundaria, en el primer año de su funcionamiento (1995-1996), al situarse la etapa previa de consulta y decisiones comunitarias (1993-1995) y en su etapa de constitución (1995-1998). Los documentos de evaluación revisados para su análisis del primer año de funcionamiento de Tatuutsi Maxakwaxi fueron:

- Las autoevaluaciones de los maestros al finalizar el ciclo escolar, junio de 1996 (EVA 2-551,1996). Para esta evaluación el equipo coordinador hizo un esquema a llenar por cada uno de los maestros de manera individual. Cada maestro lo respondió como pudo y quiso hacerlo, en cartel, en cuaderno, con apoyo o sin apoyo de los asesores, respondiendo lo que quería decir y finalmente se expuso ante el grupo para hacer comentarios grupales. Esta evaluación tuvo los siguientes temas: planeación, clases, recuperación, manejo de programa, relación con coordinadores de campo, relación con asesores, relación con los alumnos, relación con los maestros. Cada una de estas acciones contenía cuatro puntos a ser respondidos: dificultades, errores, aciertos y sugerencias. La posición de los asesores era de estar a la expectativa por si tenían preguntas, o necesitaban ayuda para escribir dado que para los maestros Agustín y Everardo era un poco difícil hacerlo. El ambiente era cálido y alegre, las bromas atravesaban el trabajo, siendo una evaluación que realmente era una manera de hacer explícito mucho de lo realizado, lo dicho, lo entendido y lo supuesto. Era, sin embargo, la manera occidental del que “sabe” hacer el espacio para

mostrar los aprendizajes de los que “no saben”. Estaba el gusto compartido de “lo hicimos”.

- Un acumulado de registros y documentos evaluativos de los maestros wixáritari, recopilados por el equipo de asesores y utilizados para la planeación del siguiente ciclo escolar. Contienen: necesidades y compromisos de cada profesor, relación maestro-alumno, trabajo en equipo, relación con la comunidad, relación maestro-coordinador de campo. Todo esto con comentarios de cada profesor y un registro del trabajo de evaluación con cada uno de los profesores; un cuestionario elaborado en enero de 1996; observaciones de clase hechas por los coordinadores de campo a los maestros en diferentes momentos de ese ciclo escolar; registros sobre las planeaciones de los maestros elaboradas por los coordinadores de campo, en diferentes fechas; trabajo sobre objetivos de los maestros; síntesis de las autoevaluaciones de los maestros y observaciones del equipo de asesores a los maestros. Hay una caracterización de cada maestro según la mirada de los asesores. También hay reflexiones propias de los asesores sobre el cómo se sienten en su tarea (EVA 3-539, 1996).
- Al terminar la evaluación que se hizo en la sierra, al final del ciclo escolar, los asesores, los coordinadores y las personas que querían apoyar el trabajo – Óscar Hagerman, Doris Hagerman y Óscar Hernández – se juntaron durante tres días intensivos para reflexionar lo realizado, lo evaluado y lo que habría que hacer para el siguiente año. Fueron sesiones donde se identificaba lo que decía cada maestro en su autoevaluación (EVA 2-551, 1996) el acumulado de registros que hicieron durante el año, aunado a lo que decían los alumnos de cada maestro y lo que pensaban sus asesores y coordinadores (EVA 3-539, 1996). En esta sesión se tomaron decisiones para mejorar la organización del equipo, distribuir mejor las funciones, planear no sólo la parte de formación, sino la operativa. En realidad era aprender de lo realizado y encontrar opciones para intencionar mejoras al trabajo. Los registros se sistematizaron en esa reunión de tal manera que se pudiera tener una visión semiestructurada de qué elementos se requerían considerar en las siguientes asesorías para orientar el trabajo del próximo ciclo escolar. Se llegó a un concentrado sobre propósitos para: la práctica y formación docente; relación maestro-alumno; relación maestro-asesor; relación maestro-coordinador de campo; trabajo en equipo, además de

una síntesis que contenía: evaluación de cada profesor; coordinación del equipo, relación con la AJAGI, administración de recursos, visitas, construcción, viaje a México⁵ y organización de asesorías (EVA 4- 537,1996). Este trabajo se realizó en un espíritu festivo, con la alegría de haber logrado algo que parecía imposible y que tenía futuro.

- El cuestionario elaborado sorpresivamente por los maestros wixáritari para evaluar a todos los asesores, con respuestas respectivas de algunos asesores (EVA 8-540, 1997).

Además de los documentos de evaluaciones mencionados fueron seleccionados textos como informes, planeaciones y proyectos a fin de triangular la información y encontrar nuevas evidencias: INF 3-892, 1994; INF 11-579, 1996; PLA 16-77, 1996; PLA 11-104, 1996; apuntes Susy y Angélica, 1996; De Aguinaga, 2002; Street, 2004; Orozco, 2003; Martínez y Corona Beikin, 2002.

Evaluar en el campo académico occidental, generalmente, lo hace quien tiene el conocimiento o la autoridad para realizarlo: el que evalúa sabe y lo hace a quien no sabe o es su inferior, y el que sabe estima el resultado de la evaluación y prevé estrategias de acción. De esta manera se evalúa la educación escolarizada. Ciertamente, desde un enfoque constructivista desarrollado —Vygotsky, Piaget y Bruner—, las propuestas de evaluación en educación se han dirigido a formas más procesales, en las que la evaluación es reflexionada y como parte del aprendizaje. Es un ejercicio de análisis y reflexión sobre los procesos y resultados de una acción académica, observando obstáculos y aciertos para tomar decisiones, que puedan ser efectivas en la medida de quienes realizan las actividades asumidas, por lo que cada uno de los actores será quien lleve a efecto la evaluación, dado que son ellos quienes pueden hacer efectivos los cambios pertinentes para lograr una mayor eficiencia y eficacia en la acción realizada.

⁵ Un viaje turístico y de estudios que se realizó con todos los alumnos y maestros a la ciudad de México y al Cesder en Puebla para que los alumnos conocieran museos, parques, lugares arqueológicos y, al mismo tiempo, intercambiaran experiencias con los estudiantes nahuas del Cesder.

En este sentido, es necesario tener claridad sobre lo que es factible evaluar, ya que en las situaciones educativas confluyen diferentes factores como lo contextual, lo social, lo cultural, lo académico, las posturas epistémicas, etcétera. Esta complejidad, que deberá considerarse en el momento de la evaluación, debe servir para acotar lo evaluable, y a través de un análisis grupal ponderar dónde es factible y pertinente centrar la atención.

En las evaluaciones que los asesores hacían a los maestros de Tatuutsi, se buscaba una manera de evaluar de esta naturaleza. No hubo una explicación con estas precisiones; sin embargo, la formación previa de la coordinadora general y de muchas de las asesoras se centró en el reconocimiento de la complejidad en la que se trabajó y se decidió entonces evaluar tomando en cuenta: un contexto social y cultural diferente, situado desde la formación elemental de parte de los maestros. Esto hizo que, por medio de reflexiones grupales, se fueran construyendo los tiempos y formas para evaluar a los maestros. Había una conciencia de que eran los maestros, a través de autoevaluaciones y de poner en común sus avances y obstáculos, los que permitirían asumir los cambios y nuevos aprendizajes que se requerían, para que de esta forma los maestros valoraran la evaluación como algo de mucha utilidad. Fue la base para comprender la evaluación como una permanente revisión de resultados, reflexión sobre los puntos a modificar y creación de estrategias de acción para transformar la práctica, todo esto realizado de manera colegiada. Lo anterior se manifestará como forma de hacer ya apropiada por los maestros en la revisión de 2007.

En el equipo de asesores había la intención de tener una visión de conjunto para comprender lo más ampliamente posible las diferentes miradas a las prácticas de la secundaria. Se trataba de identificar cómo se pensaban los maestros en ese proceso inicial, precario y voluntario de ir haciendo su escuela; cuáles eran las posiciones referentes a los otros que desde lo externo apoyaban ese proceso; cómo se veían y sentían al ser maestros sin una formación docente previa; y cómo estaban ellos percibiendo y viviendo la relación con sus compañeros.

Para el mundo wixárika, en la experiencia observada, “el que sabe” es quien ha acumulado un conocimiento comunitario y sagrado a través de “cargos” y de

experiencia en ellos. Los cargos son responsabilidades que se designan a los comuneros como formas de participación en el ordenamiento y cuidado comunitario, así como en procesos comunales de toma de decisiones. A través de los cargos se va adquiriendo la experiencia y la autoridad; éstos pueden durar desde un año hasta seis, según su naturaleza. El tener un cargo es una responsabilidad que se debe cumplir a cabalidad, no hay vuelta de hoja, por lo que no siempre son deseados, pero todos saben que les van a tocar; además, no hay remuneración por efectuarlo, ni por las prácticas que se derivan de él, por eso quien tiene uno, necesita apoyos grupales para poder cumplir en el sentido y nivel que se exige. Por medio de un ritual se da y se entrega el cargo a la comunidad con el agradecimiento a todos los que apoyaron ese trabajo. Los novatos en un cargo reciben el apoyo de los ancianos que le otorgaron el puesto y otros comuneros ayudarán para que no falle en lo que se requiere en el ámbito comunitario.

Adquirir conocimiento a través del sistema de cargos es una manera de educación de jóvenes y adultos en la cultura wixárika; el aprender haciendo y dar cuentas a la comunidad de lo realizado; explicar el aporte de quienes lo apoyaron es un modo de valorar el cumplimiento de ese cargo. Finalmente, son formas comunitarias de hacer y cuidar a la comunidad y sus personas. Por otra parte, la educación escolarizada en la zona wixárika ha introducido prácticas utilizadas en las escuelas urbanas, como los exámenes orales y escritos. Sin embargo, los maestros indígenas, generalmente, hacen adaptaciones de su propia cultura a mucho de lo que sucede en las escuelas indígenas.

¿Cómo llegaron a entenderse maestros y asesores?, ¿cómo fueron las posturas iniciales de los maestros wixáritari y las de los profesionistas mestizos? ¿se dio transformación o movimiento de dichas posturas?, ¿hubo luchas?, ¿qué esperan del otro?, ¿qué ponen en esa relación?, ¿cuáles frustraciones o reciprocidades aparecen?; todo esto a lo largo de las evaluaciones del primer año. Este análisis aporta al entendimiento, en parte, de la construcción de un campo intercultural.

A partir del estudio de los registros de evaluación realizados en el primer ciclo escolar, se desvelan cuatro acuerdos interculturales en torno a la construcción de

la escuela. Cada uno surge de entendimientos o pautas de comportamiento identificadas en el cuerpo de los documentos a través de su análisis. Los acuerdos se construyeron desde la organización de la información obtenida de los documentos, para entender cómo se fueron armando las relaciones interculturales, los procesos autonómicos y el fortalecimiento de la identidad cultural. Permiten describir cómo fue emergiendo el campo intercultural. Son las interacciones, comunicaciones y prácticas las que van dando la pauta de los comportamientos o entendimientos que hacen notar los aprendizajes y visiones que sentaron la base para la creación de ese campo.

Plan de estudios inicial

En un principio, en Rocío de Aguinaga había la intención de hacer una formación docente mucho más completa antes de empezar la escuela; dar tiempo suficiente para lograr una formación básica de los maestros antes de arrancar. Se había pensado un mínimo de un año antes de inaugurar la secundaria, pero el inicio fue marcado por un mandato de una autoridad, quien llamó a Rocío y le dijo:

Antonio Carrillo, autoridad de la UCIHJ y Procurador de Asuntos Indígenas del Estado de Jalisco: Si no empiezas este año, la gente no va a creer en la secundaria, se van a ir los jóvenes a trabajar fuera y no van a tener alumnos cuando quieran empezar. Tienes que empezar, si no puedes hacerlo en septiembre, hazlo en octubre, yo te ayudo buscando que se impartan talleres en septiembre para que no se vayan los jóvenes (1995).

Esta situación definió que se empezara y que se formaran a los maestros en la práctica. Éstos habían tomado unos cuantos cursos previamente:

- Sobre el modelo educativo que se imparte en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), sus objetivos y metodología, cómo ellos fueron desarrollando su propuesta. En ese taller elaboraron los maestros wixáritari los objetivos para lo que después sería Tatuutsi Maxakwaxi.
- Talleres con maestros de la zona para que conocieran la propuesta y pensaran quienes pudieran involucrarse en ella. Este taller fue una de las peticiones que hizo la autoridad — Antonio Carrillo— como una estrategia importante de vincular a los maestros de primaria en la propuesta de la secundaria.
- Sobre técnicas de educación popular.

- Un taller de reflexión con toda la comunidad (jóvenes, adultos, ancianos, autoridades, maestros, hombres y mujeres) que permitiera explicar los fines que buscaba la comunidad e identificar los elementos de la cultura wixárika que pensaban que pudieran enseñarse.
- Sobre cómo construir situaciones de aprendizaje a partir de temas generadores.
- Y finalmente, sabiendo que iniciaríamos en octubre, un taller de planeación de la secundaria donde se definieron los talleres, las responsabilidades y se elaboraron fichas de estudio para poder empezar a funcionar ese año.

Había un propósito inicial de armar el plan de estudios impartiendo las materias a manera de talleres —como en el Cesder—, en lugar de materias separadas; la idea fue integrar las disciplinas por temas generadores, en los que las visiones comunitarias y culturales fueran ejes en los procesos de formación desde el plan de estudios (ver tabla 14)

Tabla 14

| Taller de actividades comunitarias | Taller de ciencias | Taller de números | Taller de expresión | Taller de producción |
|--|--------------------------------------|-------------------|---|--|
| Geografía, historia, civismo, derechos humanos e indígenas | Biología, física, química y ecología | Matemáticas | Las gramáticas wixárika y española, el diario personal en wixárika y español, cultura wixárika, las artes y deportes. Asamblea de alumnos | Hortalizas, carpintería, construcción, artesanía y herramientas cotidianas |

Sin embargo, al llevar a cabo los procesos de formación de los maestros, se vio la necesidad de instruir por disciplinas para facilitar la comprensión de los contenidos. Por ejemplo, biología, física y química no se impartían por temas generadores, sino por materia. Eso hizo que algunos talleres se separaron en materias y que los maestros tuvieran uno o varios asesores, según las disciplinas que impartían. Estaba el objetivo de que, en cuanto hubiera un manejo adecuado de los contenidos por parte de los maestros, se buscarían las relaciones para reformular el plan de estudios desde los temas generadores.

Fue el trabajo vinculado entre maestros y asesores y la intención mutua lo que forjó, de manera diferente, la adaptación y emergencia de los aspectos culturales relacionados con los contenidos del plan de estudios que se fue construyendo desde las prácticas reflexionadas y compartidas: la práctica de formación y construcción del plan de estudios; la práctica educativa con los alumnos; las prácticas escolares y comunitarias. Era una búsqueda permanente de los maestros y asesores de ir encontrando modos de establecer relaciones entre los contenidos, las metodologías, no siempre claras, ni seguras de que se pusieran en operación; daba alegría y se compartían los hallazgos con gozo.

Este primer año y esta voluntad conjunta marcó una alianza de hacer juntos, como todos pensaban que era mejor, no importaba que no fuera como estaba determinado por los modos tradicionales de la educación pública, sino pensando en que se podían idear formas más adecuadas para ese contexto y la manera de hacer su escuela. Así, las materias se fueron relacionando más o menos con temas o con elementos de comparación, contraposición o vinculación con la cultura wixárika. Se hablaba de la ciencia wixárika para designar conocimientos propios de la cultura y que se tomaban en cuenta para hacer las planeaciones de las clases, dado que no había un plan de estudios elaborado. Se fue creando cada día por sesiones planeadas junto con los asesores. Cuando no estaba el asesor, las hacían los maestros como mejor podían. Las prácticas culturales, como las formas de cumplir de los padres de familia o los ritos de sacralización y bendición de la escuela, entraban de manera natural.

Para el taller de números se buscó que los problemas de matemáticas pudieran aplicarse y resolverse en la escuela o la comunidad. El asesor y la coordinación general encontraron un libro de texto que aplicaba de manera permanente los ejercicios en prácticas que podían resolverse en relación con el contexto –con el tiempo, los alumnos lograron hacer censos poblacionales de las localidades de la zona que luego mostraban en gráficas.

En el taller de ciencias, con las materias por separado, se realizaban prácticas en las que el entorno natural era su laboratorio. La formación del taller de actividades comunitarias, que sí vinculaba los temas generadores con las

disciplinas, partía siempre de lo propio, lo local, lo regional y de ahí se ampliaba para estudiar lo estatal, nacional e internacional. Además, se incluyó no sólo estudio de los derechos humanos e indígenas, sino también los límites territoriales y la situación problemática al respecto. En el taller de expresión se introdujo una clase sobre cultura wixárika. La clase de diario personal en wixárika y en español del taller de expresión servía para que los alumnos recuperaran sus aprendizajes y así practicasen la escritura en las dos lenguas, porque un día se hacía en español y otro en wixárika. El material de análisis para esta investigación surge de esta forma de trabajo y de los actores descritos.

LOS ACUERDOS Y ENTENDIMIENTOS INTERCULTURALES

Las voces de los actores revelan los acuerdos interculturales y la reflexión analítica que permitió construirlos y generar esas categorías científicas. Los acuerdos tienen la función de mostrar alianzas, acomodados, y formas de relación que lograban arreglos o colaboraciones. Nunca fueron expresados como tales. Han emergido desde el análisis y la interpretación de la información empírica y son un modo de señalar qué tipo de prácticas, aprendizajes e interacciones hubo en el transcurso del primer ciclo escolar, que dieron pie a la construcción del campo intercultural de Tatuutsi Maxakwaxi.

Los entendimientos o pautas de relación son las acciones, los procesos y las conductas que sirvieron de base para configurar los acuerdos entre los actores. Las acciones llevaron a establecer prácticas que ayudaron a construir la realidad de Tatuutsi y su conformación como sujeto social autónomo, a través de los procesos que generaron sentido y produjeron aprendizajes que dejaron huella y de las conductas en relaciones que imprimieron una dinámica propia para lograr interacciones que condujeron a la acción.

Los cuatro acuerdos interculturales se van detallando en seguida de su enunciación, por medio de la explicación de los entendimientos o pautas de comportamiento de cada uno.

PRIMER ACUERDO: LA CORRESPONDENCIA AL COMPROMISO CONJUNTO

A través del primer año de constitución de Tatuutsi Maxakwaxi surgieron nuevas prácticas de convivencia que implicaban un compromiso personal y colectivo, con personas que, con su voluntad, motivación y entrega, produjeron identificaciones y diferenciaciones que definieron y protegieron el trabajo colectivo, con aprendizajes en circunstancias complejas, transitando por una tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre y, al mismo tiempo, con el deseo y placer ante la convivencia afectiva; modelando y generando nuevos vínculos que gratificaban a los actores cuando se ponían en juego. Había la satisfacción de haber engendrado un inicio y la comprensión de lo que se iba viviendo, porque “ni la pura reflexión, ni el simple sentimiento, sino ‘un corazón comprensivo’ nos hace soportable el vivir en un mundo común con otros que siempre son extraños, y nos hace soportables para ellos” (Arendt, 1995: 45).

Se valoraba la dedicación, la aplicación del otro; había la expectativa en la gratificación diferida, puesto que se esperaba lo que seguía: que los alumnos se graduaran, que las construcciones se hicieran, que los maestros dominaran su materia, y que la SEJ legitimara la escuela. Tatuutsi Maxakwaxi era una esperanza para aquellos que, de diferente manera, se involucraron en ella. De este modo, se logró construir el acuerdo entre maestros y asesores de la correspondencia al compromiso conjunto.

El acuerdo de *la correspondencia al compromiso conjunto* fue dándose con procesos de entendimientos y valoración entre los actores y sus culturas.

Tabla 15

Primer acuerdo

| Entendimientos o patrones de relación | Acuerdo intercultural |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tú cumples, yo cumplo. Cumplir el cargo • Unos sabían lo que otros no sabían, unos enseñaban lo que otros no sabían <p>Confianza-desconfianza Inseguridad-seguridad Incumplimiento- cumplimiento</p> | La correspondencia al compromiso conjunto. Las relaciones |

Tú cumples, yo cumplo. Cumplir el cargo. De la confianza-desconfianza a la reciprocidad en las interacciones

En un inicio, la relación entre los maestros y los asesores era incierta, dudosa, marcada por una tensión entre la búsqueda de confianza y una desconfianza básica ante el otro desconocido, desconfianza que surge del temor básico de lo no controlable. Erikson (1968) hace referencia al dilema confianza-desconfianza como característica de la primera crisis que se vive en la vida. Depende de la resolución de esa tensión, abriéndose a la reciprocidad interpersonal, la capacidad de construcción grupal y de intercambios afectivos; en ella lo opuesto es una manera escindida: lo malo está en el mundo exterior, del que hay que desconfiar. La confianza es el primer elemento de la creación de identidad y la creación cultural. El temor o los miedos son una reacción previa a los sentimientos de confianza, dado que la desconfianza es un instinto básico de protección y conservación frente a lo desconocido o no controlable.

Las relaciones entre maestros y asesores se fueron haciendo de mayor comprensión gracias al trabajo conjunto. Los maestros observaban a los asesores como externos desubicados con interés en conocer la sierra y la cultura wixárika. Los vinculaban a otros extranjeros que tenían una actitud similar de asombro, de cuestionamientos, de observar y no saber cómo relacionarse de manera adecuada. Había una desconfianza inicial acerca de los asesores, y dudas de cómo se podrían dar las relaciones en lo subsecuente.

Toño: Por primera vez dudé, ya que algunos se iban y otros llegaban, a uno le entraban dudas de cómo le irá [...] Al principio con dudas, pero después le entiendes conforme fuimos trabajando. Al principio no se ubican, como que quieren conocer la sierra o las montañas pero así es por primera vez, tal vez por conocer la sierra (EVA 3-539,1996).

Por su parte, los asesores vivían con incertidumbre la relación con los maestros y con cierto sentimiento de vulnerabilidad tocante a la comunidad, en una tensión similar de la confianza-desconfianza. Fueron poco a poco descubriendo, aprendiendo las formas apropiadas para que esta relación se diera de forma conveniente. Al mismo tiempo, se fue generando una tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre (Hofstede, 1999), como una construcción fundamental para seguir y comprender lo que era diferente e iniciar procesos de reciprocidad en las interacciones.

Mónica: De esta manera, sobre la marcha he ido aprendiendo que efectivamente los ritmos son otros, la manera de organizar es otra, y no es posible "programar" actividades desde mi lógica occidental, ya que dentro de la maravillosa cultura huichola —misma a la que apenas comienzo a aproximarme— se toman en cuenta una infinidad de factores comunitarios y de orden cultural que dan al curso de las actividades una manera particular de presentarse (INF 3-892, 1994).

Las desconfianzas mutuas tenían distinto origen. Para los wixáritari, la historia de las relaciones con personas no indígenas en la sierra había sido limitada a algunas personas que tenían las posibilidades de llegar, por la dificultad del acceso —en San Miguel había, en ese tiempo, dos formas de llegar: o por tierra a pie o en remuda, o por aire en avioneta—. La manera de relacionarse de muchas de esas personas era con modos discriminatorios o, por lo menos, de incompreensión de las formas culturales de los wixáritari. Para los asesores, la desconfianza surgía del no entender, no saber actuar; del temor de no ser aceptados por los wixáritari y, básicamente, por la duda-desconfianza básica de que los maestros no pudieran lograr su objetivo de desarrollarse como maestros. Estaban en una posición inicial de descubrimiento del “buen salvaje”, postura que se fue transformando con base en el trabajo conjunto.

Los maestros criticaban el que los asesores no fueran constantes, que fallaran en tiempo de asesorías, pero asumían también sus errores al no cumplir cuando iban a asesorarlos. Se justificaban, a veces, de esa manera ante su propio incumplimiento.

Toño: No fueron constantes a veces no venían a tiempo, a veces, al contrario, uno no les hacía caso por ser fin de semana. A veces no llegaban cuando se esperaban o llegaban cuando uno estaba en otras cosas (EVA 3-539, 1996).

Las dificultades que generaban los incumplimientos de los asesores incidían fuertemente en la acción de los procesos de formación de los maestros y de los alumnos. Los incumplimientos de los maestros ponían en riesgo el sostenimiento de la escuela; originaban la tensión desconfianza-confianza, la cual se reducía con las acciones; se pasaba a una actitud prudente de la confianza, porque se expresaban los incumplimientos mutuos y se reconocían para mejorar.

Everardo: Jorge me dijo que iba a mandar herramienta y que se iba a hacer el invernadero y no volvió. Jesús faltó tiempo, ya era tarde para hacer el trabajo de abejas y otras cosas. Me dedicó poco tiempo. Faltó comunicación. Error el cambio de asesor. [Yo] los atendía bien. Sugiero tener asesor, que venga seguido, que traigan más libros donde consultar. Hicimos bancas y mesas, faltó capacitación sobre carpintería, herramientas, madera. Por falta de conocimiento no pedí las herramientas necesarias. Capacitación una vez al mes y pensar la elaboración de artículos de madera que se puedan vender en la comunidad y afuera (EVA 2-551, 1996).

Estas fallas se señalaban verbalmente por los maestros a la coordinación general en cada encuentro, una o dos veces al mes; a los asesores en sus idas a la sierra y en las evaluaciones para que los externos cumplieran con los encargos que habían asumido. Solicitaban al equipo coordinador lo que necesitaban que se resolviera por parte de los asesores. Desde el equipo coordinador se hacían explícitos los incumplimientos, tanto en las evaluaciones como de manera verbal en el grupo de maestros, a veces justificando, a veces corrigiendo, según el caso. Se iba haciendo una dinámica y todo esto ponía en un balance de cierto equilibrio las relaciones, de tal manera que no era una relación de dominación/sumisión entre maestros y asesores, sino de correspondencia en las interacciones.

Toño: Vienen con muchas ganas de trabajar en la región porque saben que la colaboración de ellos está sirviendo para la comunidad. Con voluntad de trabajar para apoyar y dar sus conocimientos (EVA 3-539, 1996).

En las evaluaciones, al finalizar el primer año, se admitían los empeños mutuos. Los maestros reconocían el que estaban siendo apoyados por los asesores, quienes valoraban su compromiso con la comunidad y el compartir sus conocimientos; y los asesores señalaban los avances de los maestros y sus logros en ir constituyendo su escuela.

Giovanna: Tenía un buen tiempo queriéndome sentar con Toño [...] Primero me mostró sus planeaciones del taller de Ciencias. En esta semana con el tema de reproducción salieron al campo a observar los insectos y ver como se reproducen: tipo de fecundación, cortejo, apareamiento, gestación, etc. Después van a enlistar los animales de la región que no observaron para completar el mismo cuadro [...] Me sorprendió mucho su creatividad para planear. Creo que a él le sirve mucho el trabajo que está realizando su asesor. Lo felicité por esto, es una habilidad que cuando se lo propone, sabe aprovecharla muy bien (EVA 3-539, 1996).

Fue en el trabajo mismo, mediante las interacciones, como se iban moviendo los patrones de relación, pasando de la desconfianza-confianza a la reciprocidad y a la construcción de una capacidad de activar la confianza en el otro. Aprender a confiar en el otro, dada la complejidad y la diversidad en la que se movían los actores, fue generando prácticas que contenían condiciones para la motivación y el compromiso en el trabajo conjunto.

Giovanna. Después me mostró sus planeaciones del taller de Números [...] Contaban con una estructura sencilla pero muy coherente, además pude darle en ese momento la observación de su clase que hice [...] la leyó y al preguntarle ¿qué le parecía? me contestó que le gustaba revisarse ahí, y que el no se daba cuenta de todas las cosas que pasan en una hora de clase [...] Sobre su trabajo en el taller de física y química, fue muy interesante porque me comentó que cuando había trabajado con Víctor y habían visto el proceso de la lluvia, el había caído en la cuenta que la historia en huichol lo explicaba con metáforas pero que el proceso era el mismo que la ciencia utiliza. Dijo que eso le había hecho caer en la cuenta de que los contenidos de su materia no estaban peleados con la cultura y que se necesitaba dar a los muchachos estas dos maneras de acercarse al conocimiento (Que diferente es que él caiga en la cuenta a que los pongamos a llenar fichas culturales) [...] Me parece que no necesita que yo planeé con él, mi trabajo con él es más de acompañamiento, de ver cómo anda, de observar sus clases para poder ir retroalimentando su práctica (EVA 3-539, 1996).

Al principio, algunas materias no se planeaban en conjunto con los asesores, o porque no había asesores o porque ellos fueron poco a poco dándose cuenta de la importancia de una planeación conjunta. Los maestros se arriesgaban a pesar de todo; iban aprendiendo a serlo y lo que necesitaban para ser autónomos en su formación, dado que expresaban lo que requerían, lo que aprendían, lo que les resultaba útil y daban sugerencias para las mejoras.

Carlos: Es difícil cuando no planeamos bien, porque no hubo secuencia en las clases de tema dado, no se pudo reflexionar, error no saber seleccionar preguntas para la evaluación [de los alumnos]. No preparar las clases, no entender cuáles son los objetivos generales y los particulares, sugiero que se nos permita elaborar el programa y después se corrija (EVA 3-539, 1996).

Por parte de los maestros, había una voluntad individual, un interés por aprender, de ser mejores en su labor docente, y un reconocimiento de que se necesita trabajo y apoyo grupal para lograrlo. Se esperaba de los asesores mayor acompañamiento para tener más seguridad; para seguir, reconocer sus errores, carencias y desorganización. La capacidad de expresar con honestidad sus dificultades y errores permitía que se pudiera trabajar en lo concreto para irse haciendo maestros. En el inicio había un desajuste en el trabajo conjunto, temor de consultar de parte de los maestros, y de imponer de parte de los asesores. Además, los maestros buscaban hacerlo por su propia cuenta para aprender, y soportaban la inseguridad y la tensión que daba la incertidumbre, lo que propiciaba la capacidad de asumir los riesgos de hacer para aprender y enseñar, equivocarse y corregir.

Carlos: [Tengo] Dificultad de entender los temas a dar; la inseguridad de las clases; utilizar palabras adecuadas. Sugiero planear a diario para la seguridad, elaborar material didáctico, utilizar un método adecuado. Errores: no consultar otras fuentes de información, no consultar a mis compañeros maestros, no consultar a los asesores, no dedicarme completamente a mi trabajo, no utilizar el material didáctico, no preguntar métodos que se pueden utilizar en clase (EVA 3-539,1996).

Poco a poco se fue estableciendo la confianza mutua, al ir haciendo trabajo en conjunto, al ver y valorar la labor de cada uno de ellos. Eso generaba seguridades; cada vez se refrendaba la actitud de apoyo mutuo con el deseo de continuar las relaciones y de extrañarlas cuando no se tenían. Gradualmente, las relaciones se

movían en un tono más familiar y horizontal. Había comunicaciones contextualizadas para la construcción de los programas de las materias y para lograr hacer un intercambio de las dos tradiciones, la occidental y la wixárika, “las ciencias”, para explicar los elementos de la cultura wixárika a los asesores y cómo se educa en las formas occidentales. El trabajo conjunto era un elemento que entrelazaba la relación entre asesores y maestros.

Toño: Planeábamos juntos, platicábamos cómo nos había ido con las clases anteriores para poder mejorar la planeación. Conjuntábamos la ciencia con la tradición huichol o cómo se utilizan las matemáticas con el huichol (EVA 3-539, 1996).

Se inició un deseo de continuar ese tipo de relaciones, de asesores que les gustara la sierra, que fueran comprensivos con ellos, abiertos a las relaciones y que se mantuvieran en el trabajo. Se desactivó la desconfianza gracias a la comprensión conjunta de la complejidad en la que se movían, en la valoración de la diversidad, en la aceptación de las dificultades de todos para generar la escuela y en la construcción de un respeto mutuo; por ello, se iban logrando factores que eran indispensables para continuar el trabajo.

Toño: Sugiero que a los asesores les guste la sierra y trabajar con los “wixas” que nos entiendan a todos. Que sean los mismos para darle seguimiento a lo de este año porque ellos ya tienen experiencia. Que los que vengan sean abiertos como hasta ahora (EVA 3-539, 1996).

El deseo y la petición de que los asesores fueran los mismos o tan abiertos como los primeros habla de una base de confianza mutua. De algún modo, los roles estaban siendo experimentados y poco a poco establecidos de manera que podía decidirse, en un principio, el cómo interactuar, para luego, teniendo claro los roles, reducir la incertidumbre y reconocer las prácticas que se estaban gestando. En estas relaciones se iban dando comunicaciones contextualizadas para generar comprensiones mutuas y aprendizajes sobre prácticas educativas entre personas de diferentes culturas. Juntos aportaban a la construcción de la escuela.

Quien no tenía asesor lo sentía como carencia; era necesaria la relación con externos para seguir, pero no indispensable, dado que ellos por su cuenta hacían el intento de prepararse para hacer frente a su cargo de maestros.

Everardo: Programa, no tuve, no recibí asesoría para hacerlo ni para planear. Como no había programa no planeaba. Consultaba libros, apuntes y con mi asesor Jesús. Sugiero hacer el programa con el apoyo de un asesor (EVA 3-539,1996).

No siempre hubo buenas relaciones entre los maestros y los asesores o los coordinadores de campo que vivían en la sierra; hubo situaciones en que los maestros no se sentían con la confianza de pedirles ayuda. A diferencia de otras coordinadoras con las que tenían la confianza de preguntar y ser corregidos por ellas, a tal grado de que la solicitud final de ese año, en la evaluación, fue que hubiera siempre coordinadoras de campo. Reconocían que desaprovechaban el apoyo que podían tener de ellas, por la irresponsabilidad o por la borrachera. Valoraban su disposición hacia ellos y hacia los maestros de la primaria:

Toño: No nos entendíamos bien con Alex, me revisaba lo que planeaba, porque nunca planeábamos juntos, no acudí con ella porque era muy estricta; con los demás trabajamos bien, con Giovanna y Maren y yo, me revisaba mis planeaciones y me hacía correcciones y entraba a ver las clases y nos quedábamos corrigiendo errores. Que el siguiente año haya un coordinador permanente ya que es importante su participación y su estancia. Que nunca se abandone la coordinación. Sugiero que sigan estando coordinadores comprensivos que conozcan la región. Muchas veces no acudimos con ellas desaprovechando la oportunidad. Nos aguantaron, hasta ahorita nos brindaron su apoyo, ¡hasta a los maestros de la primaria!

Everardo: La relación con las coordinadoras de campo fue buena, cuando pedía asesoría me apoyaban, les atendí bien. A veces no había nadie. Yo no avisaba cuando salía. Sugiero que hubiera más apoyo.

Carlos: no me fue fácil entender a mi asesora en geografía, no aclaré qué no se entiende lo que se está planeado. Los asesores no hacían las guías a tiempo.

Feliciano: Por falta de experiencia no sabía cómo argumentar lo que yo pensaba a los coordinadores. Se salió Tere, mi asesora (EVA 2-551, 1996).

La confianza que se construía no necesariamente era estable, ni homogénea ni extendida a todos los actores. La desconfianza de un maestro para expresarse frente a una asesora, su dificultad de entenderla, no comprender lo que habían planeado y no aclarar, así como el tener que cumplir, a pesar de las dificultades en las asesorías, eran situaciones que obstaculizaban el proceso de formación de los maestros y hacia los alumnos. Se hacía evidente la dificultad de romper con una relación de incomprensión que generaba nueva inseguridad de parte del maestro, distanciamiento y, en algunas ocasiones, colocarse en una posición de sometimiento. El expresarlo en la evaluación a los coordinadores facilitó mucho la

comprensión de las dificultades que presentaban los maestros; de esta forma, se lograban nuevas comprensiones y se buscaba corregir esas situaciones, con mayores comunicaciones. Otro elemento fundamental eran las prácticas comunicativas que fueron dándose cada vez con mayor frecuencia entre asesores y coordinación general; entre coordinación general y maestros; entre maestros y asesores; entre maestros y coordinadoras de campo y asesores. Gracias a ellas se iban aclarando, traduciendo y dialogando las situaciones y favoreciendo las intercomprensiones e interaprendizajes, como base para la construcción del campo intercultural.

Las coordinadoras de campo y los maestros sabían la conveniencia de sus acciones conjuntas; los maestros necesitaban el consejo, seguimiento y asesoría de ellas, y de los asesores externos para desarrollar sus procesos de formación y poner en la práctica educativa sus aprendizajes en la acción con los alumnos. Las coordinadoras verificaban observando y dando apoyo, de tal suerte que había un gusto compartido cuando las clases habían salido conforme a lo planeado y a veces mucho mejor de lo previsto.

Maren se expresa en torno a la actitud de Everardo: Lo he notado, porque él viene semana a semana a platicar conmigo sobre su trabajo y creo que es muy importante para él hacer esto, se siente de alguna manera acompañado (EVA 4-537, 1996).

Al hacer un análisis de los procesos vivenciados entre maestros wixáritari y asesores y en un sentido figurativo, el proceso era: “Tú cumples y yo no cumplo, entonces, reconozco, explico y me justifico”. “Tú no cumples y yo no cumplo, entonces, cumplamos los dos, porque lo que hacemos vale, y porque necesitamos lo que el otro sabe y comparte.” “Yo cumplo, tú cumples.” Así se fueron generando interacciones de reciprocidad, desde el inicio, antes de las evaluaciones. El observar los comportamientos e informar sobre ello, especialmente a la coordinación general o al maestro Carlos, condujo a una reciprocidad interactiva en identificar y señalar o presionar una responsabilidad a los que incumplían: “Cumplir el cargo”. Posteriormente, con las evaluaciones se propició una reciprocidad comunicativa que mostraba, además, una voluntad de superar las dificultades para avanzar en la creación de la escuela.

Es importante señalar que la posición de los maestros “Si no tengo asesor para trabajar conmigo, yo lo hago solo”, fue una constante que desató otros procesos, en especial los autonómicos, además de que la dificultad de hacer solos impulsaba a solicitar los asesores que se requerían. Así ha sido dentro de las diferentes etapas del desarrollo de Tatuutsi Maxakwaxi: los maestros piden la intervención de un asesor en cierta línea; se consigue a alguien capacitado para ese tema; trabajan con él o ella; lo prueban y deciden si siguen o no con ese asesor. Esta manera se ha sostenido e implantado hasta la fecha. También muchas han sido sugerencias de la responsable del proyecto o de los demás asesores, que los maestros valoran, responden afirmativa o negativamente; lo prueban en caso afirmativo y deciden si se queda como asesor o no.

Unos sabían lo que otros no sabían; unos enseñaban lo que otros no sabían; unos cuidaban lo que otros no cuidaban

Los maestros wixáritari no sabían de pedagogía; sabían que podían enseñar y aprender a hacerlo cada vez mejor. Los asesores no sabían de la cultura wixárika, de sus costumbres ni de sus tradiciones, excepto por lo leído, por lo escuchado por la responsable del proyecto o por los compañeros de la AJAGI, y por lo que iban aprendiendo en la práctica. Los maestros wixáritari no sabían de metodología, pero podían decir al asesor cómo podía hacerse un proceso de aprendizaje para los alumnos en las circunstancias de la sierra y la costumbre wixárika. Los asesores podían aprender de esas formas si escuchaban con atención e interés en comprender a los maestros. Los maestros no sabían de los contenidos que debían enseñar; por ejemplo, de química y física, pero sí algo de matemáticas y biología. No sabían mucho de historia universal, pero sí algo de la historia y geografía de su comunidad y de su pueblo, y sabían que podían investigarlo. El no saber de cada uno fue una manera de abrirse para aprender del otro; de necesitar sus conocimientos para seguir, y de reconocerse en igualdad de circunstancias para aportar:

Este reconocimiento de “no saber” es justamente lo que establece una de las condiciones para la comunicación intercultural. Se desarma al mestizo (el polo dominante de una relación inter-étnica desigual) de uno de las fuentes de su poder (el conocimiento), lo que permite abrir un espacio para que el polo subordinado *rescate lo propio*. Los que no saben se dan cuenta de que, en realidad, sí saben (Street, 2004: 148).

Los maestros se daban cuenta de que sí sabían cuando tenían que expresar, traducir a los asesores lo que sabían y cómo se podía hacer mejor; tenían en mente la búsqueda de lo que ellos identificaban como propio: de sus formas de hacer, resolver y pensar desde diferentes planos. Esta acción reflexiva logró hacer una valoración positiva y tangible de lo propio, porque lo que saben sirve para la educación que buscan para su escuela. Además, resultaba complementario a lo que saben otros —maestros wixáritari sobre su cultura y asesores mestizos sobre su saber académico— y dio sentido al ir construyendo la visión de su educación con esa nueva perspectiva. Así se inició un fortalecimiento de la identidad cultural en la creación de la escuela, porque lo que sabe es propio “porque es muy mío”, dice Agustín sobre su programa (EVA 3, 1996). Asimismo, se logró que esas comunicaciones contextualizadas llevaran a mostrar, exponer y traducir la cultura hacia prácticas contextualizadas, que ordenaron y generaron nuevas formas para observar, expresar y educar la cultura propia, y puntos de partida para el teorizar lo propio, en un nuevo nivel de aprendizaje compartido y valorado:

Como un proceso doble de comprensión: por un lado, los docentes se apropian (o no) de saberes y conocimientos que han pasado por los filtros académico-científicos y por otro, los profesionistas se acercan a los saberes cotidianos, todo ello en una interacción que puede entenderse como una negociación recíproca de intereses académicos y políticos de alguna forma aterrizados en un proyecto escolar específico arraigado cultural y políticamente a las comunidades wixáritari (Street, 2004: 154-155).

Era una forma de establecer un cambio en las formas culturales de interactuar. Ya no eran sólo entendimientos, sino se iban construyendo prácticas. El hacerlo en la reciprocidad de prácticas y comunicaciones contextualizadas daba elementos para intercomprensiones e interaprendizajes, que modificaban la desconfianza básica y ampliaban la confianza mutua. Esto redundaba en seguridades ante la acción colectiva, y creaba lazos de cooperación y apoyos mutuos. Esta dinámica repercutía en diferentes ámbitos, en lo personal, con una

valoración de lo propio; en las diadas con una actitud de comprensión y solidaridad ante las dificultades inherentes al trabajo; ante los grupos que interactuaban indígenas y no indígenas; y los productos se iban haciendo visibles en seguridades y sentido para el trabajo de formación a los alumnos:

Carlos: Siembro un árbol para obtener frutos. Lo que yo enseñé quisiera que volviera a la comunidad después. Que el día de mañana el alumno difunda lo que aprendió. Lo que quiero lograr es conocer la historia, el territorio, los lugares sagrados, la identificación como huicholes, entender y conocer lo que es suyo para poder así defenderlo como huicholes y como mexicanos [...]. Este taller es muy amplio. Su nombre lo dice "actividades comunitarias". Es importante porque somos huicholes y aquí se habla sobre el territorio donde se vive. Este taller sirve para que los alumnos convivan con la gente de la comunidad y los ancianos. Es interesante difundirlo para que la resistencia que se ha tenido durante 500 años siga. ¿Cómo lograremos esto? Hablando huichol, vistiendo como huichol y participando como huichol [...]. Con esto se desea que los alumnos puedan algún día tener a cargo en el que defiendan su cultura, pero que habrá que iniciar por la pequeña comunidad para irlo logrando. Taller de planeación (PLA 16-77, 1996).

Alumno: [En el taller de actividades comunitarias (1997), en Tatuutsi Maxakwaxi] Aquí hablamos wixárika, está en la región. Porque es de los huicholes, no la puso el gobierno, la puso el pueblo wixárika. Aquí en la escuela aprendemos nuestros derechos, porque escribimos en huichol y lo hablamos, vienen los ancianos a platicarnos, es una escuela huichola: se piensa en el costumbre (Orozco, 2003).

La valoración de lo que se iba construyendo en las aulas surgía porque hacía sentido tanto para los wixáritari como para los asesores externos. Era evidente en las prácticas cotidianas y se manifestaba en el discurso cómo se iba gestando una educación que partía de las formas culturales que fortalecía la identidad y daba perspectiva de desarrollo.

Mientras que los maestros wixáritari descubrían que sí sabían, para los no indígenas estas interacciones, prácticas y aprendizajes estimulaban su acción y les permitía descubrir que su no saber era real y conveniente, más de lo que esperaban observar, aunado al deseo de querer aprender para hacer un plan de estudios intercultural, y aportar su saber desde su no saber. Esta interacción se hacía cada vez más interesante:

Aprendimos a oírnos y a callarnos para comprendernos, para que se hiciera lo suyo apoyado con lo nuestro, para que lo suyo fuera claro para nosotros, para que lo nuestro fuera adecuado a lo que ellos buscaban [...]. Nosotros hablamos mucho, hablamos fuerte; ellos hablan bajito y escueto [...] finalmente se ha equilibrado el dialogo, ellos nos indican, con sus ritmos y tonos de voz, que esperan que los oigamos; nosotros tenemos la consigna permanente, que ya se hizo hábito, de darles primero a ellos la palabra (De Aguinaga, 2002: 27).

En este saber/no-saber compartido surgía una forma de cuidado diferente. Cada uno desde su visión del trabajo, de las relaciones, de la educación y, además, desde una manera de equilibrar las posiciones.

Para evaluar a los maestros, los asesores se centraron en dos tipos de discernimiento: uno tenía que ver principalmente con la práctica educativa de los maestros y el otro con las relaciones entre los diferentes actores. Sobre la práctica educativa, para los asesores, era importante que los maestros supieran planear, a la par de aprender sobre los contenidos a enseñar, para que pudieran proyectar y destacar lo que se quería enseñar y hacerlo con una metodología comprendida, construida y en proceso de ser apropiada por ellos. Se hacía hincapié en el aprendizaje de la recuperación de la práctica a través del registro de las experiencias diarias de los maestros, porque era la manera posible de formar al maestro en la acción. Ellos estaban aprendiendo a ser maestros y los asesores estaban aprendiendo a enseñar a ser maestros personas con una cultura distinta, en un contexto que no conocían. Sabían que debían tomarlo en cuenta; ése era el acuerdo del “contrato verbal” que la responsable del proyecto hacía con cada participante como asesor y con los maestros. Por lo tanto, el “aprender de la práctica” y “aprender haciendo” tuvo que ser una forma privilegiada de formación para todos y de construcción de la escuela secundaria. Por esa razón, se puso el acento en que los maestros logaran hacer recuperaciones, y evaluar si habían apropiado el programa y la razón de hacerlo:

Preguntas y respuestas del cuestionario de Carlos:

- ¿Cuántos contenidos de tu programa tenías que cubrir este semestre, cuántos cubriste?
Cubrí 44 temas, mi coordinador me había marcado hasta el mes de noviembre.
- ¿Cuántos no cubriste y por qué?
No cubrí cinco temas por no tener material.
- ¿Tuviste dificultades con el programa?
Tuve problemas con el programa porque algunos contenidos no tuve a la mano material de consulta o de apoyo (EVA 3-539, 1996).

Preguntas y respuestas del cuestionario de Félix:

- ¿Cuáles dificultades tuviste con el programa?
Que algunas veces no le entendía.
- ¿Qué temas crees que aprendieron mejor los alumnos y cuáles tienes que reforzar todavía?

- Diferenciar entre u y w.
- Menciona mínimo 3 cosas que hacen los alumnos que demuestran que están aprendiendo en tu clase.
Por sus tareas. Cuando hacen ejercicios de lectura en los exámenes.
- ¿Tienes dificultades para dar tu clase, cuáles?
Sí, porque a veces quiero dar clases hablando en español, me da pena pues pienso que a lo mejor no lo pronuncio bien.
- Menciona 2 cosas que necesitas aprender para dar mejor tu clase.
Más asesoría, más organizada, y no tener pena (EVA 3-539, 1996).

Preguntas del cuestionario de Everardo:

- ¿Tuviste dificultades con el programa?
Sí. A veces no estaba mi asesor, no vino Oscar ni Chuy. Se fueron las abejas por falta de asesoría. No había recursos para la construcción.
- ¿Qué temas crees que aprendieron los alumnos? ¿Cuáles tienes que reforzar todavía?
Han aprendido a sembrar en la hortaliza, preparar la tierra, abonar, cómo hacer el invernadero. Les falta saber acerca de la cosecha, a qué distancia, qué tiempo año o no, trasplante. Aprende cómo capturar para el apiario. En la construcción a enjarrar, pintar, poner el piso.
- Menciona mínimo 3 cosas de tu clase que hacen los alumnos que demuestra que están aprendiendo
Construcción: su salón, de carpintería: las mesas, y siembra del rabanito.
- ¿Tienes dificultades para dar tu clase, cuáles?
En la planeación perfecta.
- Menciona mínimo dos cosas que necesitas aprender para dar mejor tu clase.
Aprender a planear bien, tener más libros de consulta para hortalizas (uno para mí y también para los muchachos). Conocer más sobre abejas, qué funciones tiene cada una y saber más acerca de las africanas.
- ¿Cuántas planeaciones hiciste? ¿Planeaste para cada tema?
4: de cebolla, jitomates, rábano y repollo. Una planeación para cada siembra.
- Escribe que cosas haces para planear una clase.
Organizar qué va a hacer cada alumno y alumna, dando comisiones. Lo piensa, lo escribe y lo lleva a la práctica (EVA 3-539, 1996).

En los cuestionarios se podían observar los problemas que cada maestro enfrentaba, los ocasionados por las asesorías y se pensaban estrategias para mejorar las asesorías y las clases de los maestros. Se identificaban elementos importantes, como los materiales o libros de consulta que se requerían y la planeación conjunta. La revisión sobre el manejo del programa era una manera de cuidar el orden y el cumplimiento de los contenidos que debían cubrirse —para identificar que se llevara a cabo una buena parte de los contenidos que la SEP exigía—; un supuesto era que había un exceso de contenidos que se repetían en los programas de la SEP y otros que no se preveían y eran pertinentes para este contexto. Para asesores y maestros era menester la comprensión y apropiación de

los contenidos para poder impartirlos, pero había también una exigencia en el cumplimiento, ya que se buscaba saber qué se había impartido y qué había faltado.

Indagar sobre las relaciones entre los diferentes actores fue otro criterio de evaluación de los asesores a los maestros: cómo los maestros sentían y vivían las relaciones con los externos, con cuáles se acoplaban más, si había habido dificultades. De la misma manera, se indagó sobre las relaciones y percepciones entre maestros y alumnos. Hubo también una evaluación sobre la relación de Tatuutsi con la comunidad.

Otro elemento de la evaluación fue la relación con los asesores disciplinares: personas especialistas o con conocimiento a nivel de licenciatura sobre la materia. Ellos iban a la sierra una o dos veces al mes para formar a los maestros en los contenidos de la disciplina. Este vínculo debía ser cuidado, ya que dependía de una empatía adecuada para que pudiera funcionar una relación de formación; saber si se lograba de manera conveniente era un criterio valioso para el cuidado del proceso de formación docente. Era importante para la coordinación general, asesoras del equipo y los maestros que las relaciones entre los actores se dieran en una base de comprensión, empatías mutuas y de igualdad. Había un diálogo permanente con la coordinadora general y el maestro Carlos para identificar los elementos o personas que no habían ayudado a ello.

En cuanto a la relación con los alumnos, era conveniente conocer lo que opinaban de los maestros, cómo se sentían con ellos, sabiendo que éstos estaban en proceso de formación, y que era su actitud en la clase la que en gran parte aportaba a una correcta relación entre maestros y alumnos. Los maestros hablaban mucho sobre el respeto entre alumnos y maestros. Esto fue, principalmente, por el comportamiento de Toño, quien llegó a tomar alcohol con los alumnos en la escuela:

Las fiestas. La única fiesta que se ha hecho en la secundaria trajo muchos problemas e inconformidades por parte de la comunidad. Los padres de familia llegaron al acuerdo de suspender cualquier fiesta de la secundaria.

Las asambleas comunales. Todos los maestros siempre están presentes, el que más participa es Carlos; de los alumnos, el presidente de la sociedad de alumnos; en casi todas las asambleas se trata algún punto relacionado con la secundaria. En una hubo un ataque indirecto a Ángel Zavala y a Carlos, el problema de alcoholismo del maestro Toño se trató en una asamblea (EVA 6-538, 1997).

Feliciano: Aprendí de ellos [los alumnos] lo que sabe. Aprendí de mi conducta, saben comportarse como gente grande, son responsables y siempre manifestaban -no todos- lo que ellos piensan. Convivíamos con ellos jugando (EVA 2-511, 1996).

Revisar la relación entre los maestros era importante, dado que era un grupo de personas que no habían convivido antes como grupo; sus intereses eran variados; sus edades, sus procesos de formación y de relaciones intercomunitarias eran diversos. Esto lo hacía interesante, pero tuvieron que aprender a hacerse equipo. En esta evaluación era todavía incipiente la relación como grupo. Sin embargo, había ese interés compartido de establecer juntas grupales, situación que se logró y hasta 2008 todos los jueves continuaban haciendo sus reuniones en las que revisaban los asuntos personales y de la escuela:

Toño: Hasta ahora nos hemos coordinado bien pero al principio no era así.... al principio no había confianza, cada quien trabajaba como podía. No nos apoyábamos en la planeaciones juntos, nunca nos acudíamos uno con el otro para poder saber nuestros errores... Nunca nos dimos un apoyo mutuo en cuestión de la planeación o nunca nos preguntábamos cómo debíamos trabajar... Hacíamos reuniones en fin de semana para ver los problemas con los alumnos y cómo resolverlos y también con nosotros en cuanto a los problemas que tenemos o lo que hemos tenido... Nos hemos apoyado en las asambleas, hemos resuelto problemas y hemos hecho compromisos. Sugerencias: Estar más unidos, tenernos confianza y llamarnos la atención con nuestros errores; seguir manteniendo la unión en cada uno de nosotros y mejorar cada vez.

Feliciano: Que hubiera más coordinación con los compañeros, hacer reuniones periódicas por área para apoyarnos unos con otros y que los asesores apoyen en reafirmar la integración de las áreas... Que los maestros respeten a las alumnas, den buen ejemplo, con sus familias, buscar la armonía entre nosotros, no hacer chismes de cualquier cosa, tratarlo en las reuniones, tener buena relación con los padres de familia.

Carlos: Las dificultades: No hablar la verdad, tratar asuntos en buen estado, no darse lugar lo que es uno como maestro (refiriéndose a Toño por lo de la bebida) corregir los errores de los compañeros, no corregir a tiempo los problemas (porque Carlos era quien trataba de resolver los problemas).

Everardo: No hubo buena coordinación con Agustín, No recibí apoyo de los demás, no nos organizamos bien, No hablé con los demás maestros para sentarnos a planear, no tuve buena coordinación, [entre maestros] se apoyaron poco, resolvimos problemas. Sugerencia: apoyarnos más coordinarnos los cinco maestros, planear con Agustín, cuando haya problemas, resolverlos pronto, comunicarnos mejor (EVA 2-551, 1996).

Las relaciones de confianza, reciprocidad y compromiso que se fueron dando en las diadas, entre asesor y maestro, ayudaron a que se extendieran al equipo de maestros y que las relaciones intraculturales fueran construyéndose en beneficio de la escuela; en un inicio las relaciones entre ellos eran frágiles, de desconfianza, como lo señala Toño. Las reuniones de trabajo conjunto, las asesorías y talleres con el equipo de maestros y las evaluaciones, que siempre eran grupales, fueron

dando pie a que los maestros se oyeran entre ellos, en sus percepciones, sus dificultades y se generaran ayudas entre maestros, hasta que poco a poco se consolidó un equipo fuerte, trabajador, responsable, y con amor por su escuela. Al mismo tiempo, fueron los procesos de apropiación de la escuela de parte de los maestros, el dar cuenta ante la comunidad, los que instituyeron el trabajo colaborativo entre maestros. Las relaciones de confianza que se establecieron poco a poco, la percepción de la reciprocidad y la existencia de un compromiso conjunto fueron generando prácticas de interacción que cuidaban la constitución de Tatuutsi y su desarrollo entre indígenas y no indígenas, entre los maestros, y entre los maestros y la comunidad:

Toño: Seguíamos el programa que nos proponíamos hacer con mi asesor y le dimos seguimiento hasta darle término, no hubo dificultad por mi asesor y yo nos proponíamos hacerlo juntos...en una ocasión no pudimos trabajar bien porque nos fuimos, mi asesor y yo a una fiesta, pero también aprendimos otras cosas que a mi asesor le sirvieron. Cuando sigues el programa sabes muy bien en dónde vas y cómo vas, y en caso de que no quedó claro, pues a retroalimentar [con el asesor] Nos han apoyado en todo.

Feliciano: No supe cómo hacer mi recuperación al principio, después ya la hice, Mis recuperaciones estaban bien, [los asesores] me corregían mis errores. Planeábamos con el coordinador buscando cosas de la región (EVA 2-551, 1996).

Existía la intención desde la coordinación y el equipo de tener una estructura de apoyo para cada maestro con varios asesores según las materias, aunque no siempre se logró; uno o dos coordinadores de campo a los que podía recurrir cada maestro cuando lo necesitara; las asesoras de equipo que, de repente, iban a la sierra a impartir sus propias materias y la coordinadora general, que era la responsable del proyecto; ella iba con bastante frecuencia y platicaba con todos los maestros en reunión y de manera individual, especialmente con Carlos. Había un seguimiento personalizado y dialogado con los maestros. Se marcaron pautas de formación personalizada, de seguimiento y atención de cuidado individual y de conjunto, de verificación de aprendizajes, de alumnos, de maestros y de asesores, de intercomunicaciones y de educar aprendiendo. Se validó el aprender haciendo como la forma de poder saber, poder hacer, que es una manera de la pedagogía indígena (Bertely Busquets, 2004). Esta configuración se fue dando desde los hechos y las necesidades, tomando en cuenta las formas y tiempos de poder

intervenir de cada uno de los participantes, para ir dando organización al equipo externo.

Las dificultades y errores que surgían desde los asesores se hacían presentes en la práctica; cuando se explicaban en la autoevaluación de los asesores de equipo y de la coordinación general, se planteaban y daban pie para llegar a sugerencias y acuerdos:

Administración de recursos. Falta un proceso formativo alrededor de los recursos, no se cuidan las cosas que llegan [a la sierra] porque a veces no las han pedido, falta planear desde el currículo los procesos productivos-organizativos, faltan recursos para honorarios y salarios. Urge buscar viáticos y salarios. Se necesita planear desde la sierra, también, la búsqueda de recursos, retomar el servicio social del ITESO para apoyo en la sistematización, de información de educación y asuntos indígenas, Felicitar a Angélica por su trabajo, Hacer formatos de recuperación de lo financiero, un presupuesto anual.

Construcción. Falta comunicación entre Agustín y Everardo, no se delimitan funciones y hay malentendidos. Que Oscar explique y dé indicaciones cuando estén Agustín y Everardo juntos, que exista una libreta en la cual se especifiquen las indicaciones precisas de construcción con calendario, que Oscar revise la cocina y las goteras de la casa para que sugiera formas de arreglo. Ver la posibilidad de que Polo o la UCIH puedan donar madera para las bancas.

Visitas. Las visitas representan una carga para los que están en la sierra, se pueden lesionar las relaciones con la comunidad, hay gente que va y no hace nada, algunas veces no alcanza la comida y mucha gente significa carga para Marina [esposa de Ángel Zavala que apoyaba generosamente a los asesores]. Aclarar por lo menos criterios para subidas donde lo principal sea el respeto a la comunidad y al proyecto, comunicar a quien suba que debe hablar con las autoridades y presentarse. Que en la casa exista comunicación visual acerca del trabajo que se hace, el que suba que lleve comida, considerar dentro de los viáticos presupuesto para pagar una cocinera, el arreglo de la cocina en la casa de la comunidad para poder cocinar ahí y que cada uno se haga responsable del espacio.

Profesores y práctica educativa: Que Carlos haga las guías con apoyo del asesor, replantear las asesorías para los talleres. Los maestros piden apoyo en metodología, Sensibilizar a los asesores acerca del trabajo con los maestros en el contexto de ellos. Feliciano dice que le faltan diccionarios, pide capacitación metodológica y didáctica, falta saber más de cómo usar las fuentes bibliográficas. A los alumnos les da pena hablar español y otros se burlan. Trabajar conjunto con otros maestros, ortografía, español y lectura de comprensión, buscar un espacio para crear un proceso de desarrollo de herramientas intelectuales con los maestros. Con Agustín empezar el trabajo con asesor y trabajar estructura de temas, buscar bibliografía en wixárika. Con Everardo hacer programa de hortalizas, vincular el trabajo con el de Toño: el taller de ciencias (EVA 4-537, 1996).

Se iba logrando cada vez más tener una visión de conjunto. Las evaluaciones, autoevaluaciones, evaluaciones grupales de los maestros y de los asesores ayudaron a llevar la mirada más allá de lo inmediato, e identificar aciertos y dificultades, en la comprensión de que lo que se iba logrando tenía valor y que los errores eran parte de lo que sucede en cualquier práctica, y ésta, con sus

complejidades, tenía muchas aristas y actores; cada uno con sus intereses personales, conocimientos acumulados, desde perspectivas diversas que aportaban al trabajo común, con una intencionalidad común, cada uno de ellos colocado, a su manera, en apoyar la constitución de esa escuela llamada Tatuutsi Maxakwaxi, que tenía una visión hacia el futuro, en proceso de constitución. Empezaba a ser un proyecto wixárika hecho por un Nosotros nuevo:

Una sociedad fuerte crea más capital social a la vez que mayor capital social da lugar a una sociedad fuerte. Aquí propongo otro argumento: la producción de capital social presupone un imaginario fuerte del Nosotros. Dicho en otras palabras, no es fácil que las personas establezcan relaciones de confianza y cooperación social si no visualizan que comparten algo común entre ellos (Lechner, 2004: 4).

Había entonces una reciprocidad en las interacciones, unos sabían lo que otros no sabían; unos enseñaban los que otros no enseñaban. Esta correspondencia planteaba una base de cierta dependencia mutua y un compromiso conjunto, voluntario, basado en un sentimiento de confianza que se fue dando a través de la acción colectiva y las interacciones. Esa confiabilidad se reproducía, se contagiaba entre los actores y para la seguridad en el trabajo individual y conjunto daba esperanza y cierta certidumbre de que se podía mantener el ritmo y que los problemas y errores podían superarse a través de las reflexiones y acciones conjuntas. Se aprendió a colocarse en el saber propio y del otro, y en el valor del no saber propio para aprender del otro. Se llevó a cabo y como única vía el aprender y formar desde la práctica y a través de las comunicaciones, reflexiones y evaluaciones conjuntas sobre ella. Se logró construir un cuidado de las relaciones en el respeto y compromiso. Prácticas éstas que se instituyeron y han dado pie a las formas de educar que mantiene Tatuutsi Maxakwaxi.

SEGUNDO ACUERDO: EL TANTEO COMO MEDIACIÓN PARA DECIR, PEDIR Y HACER CON EQUIDAD

Fue sorprendente que después de la evaluación de junio de 1996, y de lo revisado en el taller de agosto, al regresar a la sierra, los maestros hicieron, en grupo, un cuestionario con el fin de evaluar a los asesores de equipo, a los coordinadores de campo y a la responsable del proyecto. La intención, dicha por ellos, era que los asesores valoraran si habían aprendido o no a hacer cuestionarios para evaluación. En realidad, habían sido tantas las evaluaciones, observaciones e indagaciones de parte de los asesores a los maestros que fue una respuesta justa, un poco juguetona y deliberada para señalar que ellos también evaluaban a los asesores; con ello, marcaban una acción de poder en la que el posible dominante se volvía subordinado para equilibrar las relaciones. Dicho figurativamente: “Nosotros también les pedimos cuentas sobre lo que nos parece importante cuestionarlos”. En los documentos sólo se encontró la respuesta de tres asesores a los cuestionarios. Vale la pena señalar que la construcción de este acuerdo procede, justamente, del análisis elaborado sobre este cuestionario de los maestros a los asesores, en comparación con las evaluaciones de los asesores a los maestros.

Dos visiones distintas se pusieron de frente al cuestionar, evaluar unos a otros. Ambos mostraban una preocupación genuina por el cumplimiento de sus funciones y aprendizajes. Se construyó una reciprocidad en las interacciones y una reciprocidad comunicativa, en la que los saberes de unos generaban aprendizajes en los otros, y los cuidados y atenciones de las dos perspectivas lograban aterrizar lo que había que cuidar en el proceso. El pedir cuentas de los maestros desarmó a los asesores de su situación de dominio para colocarlos y colocarse todos en un escenario más equitativo. Esta acción era una exploración y una prueba; era también adquirir seguridades para formarse como una célula cohesionada de maestros. Había una búsqueda de certezas, de tener confianza y credibilidad ante la mirada del otro, para avanzar en la acción solidaria y en la comprensión mutua. La búsqueda de reconocimiento de parte de los maestros wixáritari habla del interés por ser valorados, reconocer los cambios, hacerlos conscientes y ayudar a

explicarlos. Aprendieron todos que la relación podía ser menos asimétrica, que los maestros podían tener el control de su propia escuela, que tenían el poder y que había que dar lugar a la palabra del otro.

Tabla 16

Segundo acuerdo

| Entendimientos o patrones de relación | Acuerdos interculturales |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Unos pedían cuentas a otros (búsquedas de equilibrio en las relaciones) • Dinos que piensas de lo que somos y sabremos qué interés tienes | Poder decir, pedir y hacer con equidad. El tanteo como mediación |

Unos pedían cuentas a otros. Búsqueda de equilibrio en las relaciones

El que los maestros hayan realizado un cuestionario “sorpresa” para evaluar a los asesores, puso de manifiesto y señaló de manera contundente la relación que ellos esperaban construir con los asesores: una relación más asimétrica, en la que quienes tenían la última palabra, aun dentro del proceso de formación, eran los maestros wixáritari. Era un acto de asumir su poder, que surgía desde el hecho de que era su proyecto y pretendía basarse en la cultura wixárika. “Ellos eran los dueños” y era una acción que indicaba búsqueda de autoafirmación ante los asesores. Esto era en el fondo. En la forma, el cuestionario de los maestros a los asesores de equipo pretendió evaluar primero su cumplimiento desde una perspectiva diferente que señaló las preocupaciones de los maestros con relación a las acciones de los asesores: al programa; al material didáctico utilizado; al apoyo y la orientación que proporcionaron cuando se les requería; al cumplimiento de las fechas acordadas para asesoría y la razón de no cumplirlas. Preguntaron si los asesores habían respetado el trabajo de los maestros. La primera parte estaba encaminada a revisar el cumplimiento de lo que deben hacer:

Respuestas de Maren al cuestionario de los maestros.

- ¿Has cumplido con la fecha establecida para dar tu asesoría en la sierra?, ¿Por qué? Sí, solo dejé de asistir en el mes de enero de 1997.

- Enumera las razones por las que no puedas venir a dar asesoría.
Bautizo y fecha de examen profesional.
- Como asesor ¿qué tanto has cumplido con los materiales didácticos que te ha pedido el maestro?
Material bibliográfico, libros. Material para invernadero. Material para artísticas. Grabadora.
- ¿Has cumplido el programa que te has propuesto con cada uno de los maestros del centro?
Sí, con Amalia y Agustín. Con Everardo apoyo en forma irregular, creo necesario establecer quienes trabajan con él continuamente. Con todos los maestros me gustaría intensificar el trabajo de esquemas.
- ¿Has respetado el trabajo de los maestros? ¿Cómo?
Sí, tanto con Amalia como Agustín han trabajado independientemente. Respeto la forma en que Amalia resolvió lo del diario personal; la forma de estructurar el temario de wixárika con Agustín ha sido su aportación.
- ¿Has brindado apoyo y orientación cuando se te ha pedido?
Sí (EVA 8, 1997).

La segunda parte del cuestionario trataba de identificar el sentimiento o emociones de los asesores por trabajar en la sierra y sin remuneración económica. Mostraba, además, una preocupación por indagar si el trabajo que los asesores desempeñaban en la sierra les causaba problemas dentro sus familias:

Respuestas de Giovanna al cuestionario de los maestros

- Di francamente, ¿cómo te has sentido al estar trabajando en la sierra?
El cariño que tengo por los maestros, los alumnos hace que el vínculo de trabajo sea muy enriquecedor para mí en todos los sentidos. Disfruto mucho estar en la sierra.
- ¿Cómo te sientes al trabajar sin remuneración económica?, ¿Qué interés tienes para estar aquí?
La remuneración económica es necesaria, pero cuando te une un profundo cariño y una absoluta certeza que el trabajo del centro educativo, eso se solventa. Aunque sí recibimos remuneración las que trabajamos en la coordinación de talleres. Mi interés por estar en el proyecto es simplemente acompañarlos en la construcción de su escuela y estar cerca de ustedes porque los estimo mucho.
- ¿Tienes problemas en tu familia, escuela o trabajo por venir aquí?
En mi casa sí. A mis papás les preocupa cada vez que voy a subir a la sierra, pero nunca se me ha prohibido simplemente preocupaciones lógicas de cualquier padre de familia (EVA 8, 1997).

Con otro grupo de preguntas pretendían saber cuál era el interés del extranjero por estar trabajando en la sierra; su interés y atracción por la tradición, la lengua, por tratar de hablarla y escribirla, por las fiestas y el tejuino. Preguntaban sobre la relación entre asesores y las autoridades comunitarias, y deseaban saber cómo se sentían en la casa que habitaban en la comunidad. Se preguntaban, además, si no recibían salario: cuál era su interés y cómo se enteraron del proyecto:

Respuestas de Giovanna al cuestionario de los maestros

- ¿Te gusta la tradición huichol?
Me gusta y además la admiro mucho. Admiro la religiosidad que los envuelve, su profundo respeto a la madre tierra y a todo el entorno.
- ¿Has asistido a alguna fiesta y has probado el tejuino?
Sí, me toco la oportunidad de estar en algunas fiestas. Tomé mucho tejuino varias veces. Fueron experiencias muy importantes para mí.
- ¿Te has llevado bien con las autoridades del lugar?
He tenido poco contacto con ellas pero creo que si me he llevado bien.
- ¿Has tenido problema con alguno de los maestros de la secundaria?
No.
- ¿Has sentido apoyo por parte de los maestros?
Absoluto. Siempre he sentido el apoyo de todos, y eso fue muy importante para mí cuando estuve en la sierra.
- ¿Cómo se sienten en la casa en donde viven, seguros o inseguros?
Muy seguros, porque siento que la comunidad te cuida. Me siento muy protegida. (EVA 8, 1997).

Otras preguntas tendían a averiguar la idea o noción que los asesores tenían de los wixáritari, cuál era su concepción del huichol antes, y cómo era ahora, para evidenciar el cómo se ha movido a través de la experiencia y el trabajo conjunto. Querían saber la credibilidad que proyectaban como maestros wixáritari, ante los ojos de los asesores, y de qué forma se percibía el interés mostrado por su trabajo docente y el de los alumnos. Mostraban preocupación por el impacto que el alcoholismo de algunos compañeros podía causar en la valoración de su trabajo. Finalmente, les preguntaban sobre la continuidad del apoyo y su disposición a seguir dándolo al proyecto. En sí, los maestros formularon preguntas buscando evidenciar los aprendizajes y desaprendizajes conscientes de los sujetos de su evaluación: los asesores:

Respuestas de Giovanna al cuestionario de los maestros

- ¿En dónde estarías apoyando de no estar aquí?
Quizás en algún otro proyecto educativo, quizás en el Cerro del Cuatro, aquí en Guadalajara.
- ¿Quién te invitó o cómo te enteraste del trabajo de la secundaria?
Me invitó Mónica a la inauguración y de ahí me empecé a interesar.
- ¿Qué concepto tenías de los huicholes y del lugar antes de venir, y ahora qué concepto tienes?
No había escuchado puesto que no soy de Guadalajara.
- ¿Después de regresar a tu ciudad te gustaría seguir apoyando en el proyecto?
Me gustaría seguir apoyando desde lejos en lo que se pueda.

- ¿Qué opinas de los maestros huicholes, si la hacen como maestros o no? Especifica el trabajo de cada uno.
Los admiro mucho. Primero por aventarse en este proyecto, segundo por su gran capacidad y empeño que han puesto en sus clases, en tercero por la creatividad y su capacidad de organización.
- ¿Cómo ves a los alumnos, muestran interés? ¿Y los maestros?
Yo he trabajado en una secundaria aquí [Guadalajara] durante dos años. Me sorprende mucho la diferencia entre los jóvenes de aquí y los de allá [Tatuutsi]. Primero porque encuentro en ellos en gran arraigo en su cultura y un gran interés por conservarla. Segundo por las ganas que le ponen al trabajo, se ve que lo hacen con gusto.
- ¿Qué opinas sobre el alcoholismo en la sierra huichola? ¿Qué sientes cuando nos ves borrachitos?
No lo entiendo. Y lo que me suscita es tristeza, y en ocasiones coraje porque se convierten en otras personas, no los reconozco (EVA 8, 1997).

Los maestros wixáritari pedían cuentas sobre el comportamiento de los asesores en cuanto a la tarea y su cumplimiento, y al contacto con su cultura; si tenían gusto por la tradición; si habían tratado con las autoridades. Hubo un señalamiento previo de los maestros a los asesores que no se habían presentado con las autoridades al iniciar su labor y ésta era una nueva forma de señalar ese elemento importante para ellos.

Tabla 17

| Síntesis comparativa de los contenidos del cuestionario elaborado por los maestros wixáritari y las evaluaciones de los asesores | |
|--|---|
| Asesores de equipo | Maestros wixáritari |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de planeaciones. • Cuántos hizo, cuántos no hizo. • Cumplimiento de recuperaciones, su utilidad. • Cuántos hizo, cuántos no hizo. • Dificultades con el programa, para planear • Actividades para planear. • Aprendizajes de contenidos, cuáles reforzar. • Evidencias de los aprendizajes. • Dificultades para dar clase. • Errores en tu trabajo como maestro. | <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de fechas para asesoría. • Razones para no asistir a la sierra. • Cumplimiento con el material didáctico. • Cumplimiento del programa. • Respeto del trabajo de los maestros. • Apoyo y orientación cuando se pide. • Cómo se han sentido por trabajar en la sierra. Cuál es su sentir por trabajar sin remuneración económica. Cuál es el interés. Cómo se enteró. • Cuál es la concepción de los huicholes y el lugar anterior y posterior a trabajar ahí. • Sobre el alcoholismo y su sentir. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes que faltan. • Asesorías, suficiencia, conveniencia, compromiso. • Evaluar a los asesores disciplinares. • Cuantas asesorías ayudas del asesor. • Solicitudes para tu asesor. • Relaciones con coordinadoras de campo, asesores, maestros y alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas por ir a la sierra. Interés por la tradición, las fiestas, el tejunio su relación con las autoridades, con los maestros, su apoyo, Si los han respetado. • Seguir apoyando en el proyecto después. • Opinión de los maestros huicholes, si la hacen o no como maestros. • Cómo percibe el interés de los alumnos y los maestros. Puedes ocupar puestos públicos estando trabajando con los huicholes. • Verifican el interés por la lengua, hablarla y escribirla. Disposición a conseguir recursos para la escuela, difundir el proyecto. • Cómo se sienten en la casa, si quieren mejorarla. |
|---|---|

Había dos visiones distintas de cuestionar al otro. Según los datos, los profesionistas externos veían su trabajo como una función más cercana a lo pedagógico, a diferencia de los docentes wixáritari, que se interesaban más por evaluar la disposición de los asesores y la concepción que los profesionistas tenían de ellos y su cultura. Los profesionistas identificaban capacidades y carencias de los docentes wixáritari para poder capitalizarlos en propuestas de utilidad para la escuela y tener mayor seguridad; en cambio, los maestros wixáritari buscaban en los asesores externos identificar sus intereses y obstáculos personales y familiares para obtener un apoyo seguro en la construcción de su escuela:

Respuestas de Everardo al cuestionario de los asesores

- Menciona tres cosas que has aprendido por ser maestro.
Con los alumnos: su comportamiento, unos más trabajadores, otros que no les gusta. En la administración del \$, cómo hacer presupuesto. En la construcción, etc.
- ¿Crees que has tenido errores en tu trabajo como maestro, cuáles serían los principales y por qué?
No planear bien las comisiones. Por faltar a la escuela. Falta de respeto a los alumnos.
- Menciona tres cosas que te faltan por aprender.
Cómo administrar el dinero en la hortaliza, En carpintería también porque queremos hacer muchos muebles. De la construcción y de los apiarios, aprender de otros proyectos como de hongos y cochinillas.
- ¿Cómo crees que puedes lograr estos aprendizajes?

Con asesoría, con la gente de la comunidad, con los libros para consultar. Trabajando uno aprende (EVA 3-539, 1996).

Respuestas de Rocío al cuestionario de los maestros

- ¿Has cumplido con la fecha establecida para dar tu asesoría en la sierra?

En algunas ocasiones no he ido a la sierra en los días en que he quedado, sé que ustedes están esperando, sé también que muchos *teiwaris* [no indígenas] se comprometen en ir y no cumplen, y cuando yo con cumpla me siento que fuera igual a aquellos que no cumplen; de mi parte me apena, ciertamente, me preocupo, no quisiera que me vieran igual, sin embargo, trato de cumplir y trato de ir cada mes aunque sea. Algunos meses no voy porque ya subieron muchos de mis compañeros y tengo la información de ellos; otra, por no gastar demasiado, otras, porque mi trabajo en el ITESO o mis compromisos con mi familia me detienen. Siempre estoy pensando en la escuela, siempre estoy tratando de saber o imaginarme cómo están ustedes. Cuando me entero de dificultades, grandes o pequeñas, quisiera estar allá, pero también sé que es bueno que yo no esté siempre, para que ustedes, junto con los alumnos y la comunidad o solos las resuelvan, porque creo que es así como va a tener que ser siempre. También cuando ustedes me mandan llamar, o mis compañeras me dicen “tienes que subir” voy sin pensarlo mucho, porque me siento con el compromiso de ese proyecto, creo en él y en que a veces mi presencia sirve, también tengo claro que las cosas siempre se resuelven en la sierra más fácil que acá. Sobre las subidas de mis compañeros, siempre estoy informada, cuando van o cuando no lo pueden hacer, siempre o casi siempre hay razones importantes por lo que no suben, sin embargo, me apena y preocupa la situación, y busco cómo resolverla sin que se haga problema grande, les he comentado que mucha gente ha quedado mal en la sierra, no ha cumplido con lo que se compromete y que no debemos hacerlo así, sin embargo, no es fácil cuando ellas tienen demasiado trabajo en otras ocupaciones, del estudio, de otros proyectos de Ajagi, de trabajo o de familia y además, no es mucha la remuneración que tienen. Con los asesores es más difícil ya que tienen más compromisos y no se les paga nada (EVA 8-540, 1997).

Los docentes wixáritari necesitaban conocer el sentimiento que tenían los asesores hacia la sierra, su tradición y capacidad de movilizar sus concepciones hacia ellos a partir de la experiencia de la construcción de la secundaria. Los profesionistas mestizos necesitaban saber cómo se estaban dando las relaciones entre cada uno de los actores del proyecto y, muy especialmente, con los asesores disciplinares que formaban a los maestros. Ambos mostraban una preocupación por el cumplimiento de sus funciones y aprendizajes, y los maestros wixáritari, en el sentido de los tiempos acordados para tener las asesorías:

Respuestas de Maren al cuestionario de los maestros

- Di francamente, ¿cómo te has sentido al estar trabajando en la sierra?

Me encanta; me gusta el hecho de poder trabajar juntos, cada quien aportando desde su punto de vista para lograr un trabajo común. En general, los maestros con los que trabajo han mostrado puntualidad y cumplimiento, Trabajamos bien.

- ¿Qué concepto tenías de los huicholes y del lugar antes de venir, y ahora qué concepto tienes?

Conocía poco sobre los huicholes, realmente no tenía concepto claro. Me asombra lo difícil que es subir y bajar de la sierra; los obstáculos que se presentan. Ahora que conozco más sobre la cultura huichol, la concibo como muy rica ya que combina muchos elementos: los tradicionales y los de afuera, las fiestas y todo lo que implica, fue nuevo para mí y cada vez me asombra (EVA 8-540, 1997).

Respuestas de Everardo al cuestionario de los asesores

- ¿Cuántas asesorías tuviste este semestre, fueron suficientes? Menciona por qué no o por qué sí y cuántas asesorías crees que son suficientes al semestre.
5 asesorías, una para cada actividad. No son suficientes porque se fueron las abejas, en cuanto a la plaga de la hortaliza no se pudo combatir. Cada mes sería bueno para cada actividad.
- ¿En qué cosas te ha ayudado tu asesor y en qué cosas no te ha ayudado?
En la construcción y carpintería acerca de la medida y cómo va a hacerse. En hortalizas de cómo tomar medidas contra la plaga. No me ha ayudado en que no viene seguido.
- Menciona mínimo dos cosas que le pedirías a tu asesor para mejorar el trabajo.
Que venga más seguido, que traiga material de fuera porque aquí no contamos con todo. A ver si puede conseguir más libros de hortalizas, apiario y carpintería (EVA 3-539, 1996).

Es común que las personas externas prometan cosas que casi nunca se cumplen, mucho por la dificultad de los accesos y por el desinterés estando ya fuera de la sierra. El señalamiento por el cumplimiento de los tiempos tenía que ver con que, si no se hacían las capacitaciones en los momentos indicados, los maestros no tenían el insumo suficiente para impartir sus clases, y eso apremiaba. Es verdad que los maestros se preparaban para hacerlo, pero no siempre tenían material de consulta. Había una inquietud importante en los docentes wixáritari por las cuestiones pedagógicas y la formación docente, porque el programa se cumpliera y se llevaran a la sierra los materiales didácticos necesarios; el apoyo y la orientación a los maestros era una prueba de que los asesores hacían bien su trabajo:

Respuestas de Giovanna al cuestionario de los maestros

- ¿Has cumplido con la fecha establecida para dar tu asesoría en la sierra? ¿Por qué?
Solo una fecha se retrasó. Se retrasó por falta de planeación de mi parte, por tener todavía pendientes en Guadalajara.

- Enumera las razones por las que no puedas venir a dar asesoría.
Pendientes de la escuela, trabajo en la asociación.
- Como asesor ¿qué tanto has cumplido con los materiales didácticos que te ha pedido el maestro?
Descuidé los dos últimos meses del semestre. Creo que en los primeros si se cumplió, mandando material de apoyo y guías de apoyo para el maestro. Al final sabía que faltaba material de apoyo, no supe con precisión en qué parte del programa se encontraba. Sin embargo reconozco falta de planeación de mi parte para detectar del proceso en el que iba el maestro.
- ¿Has cumplido el programa que te has propuesto con cada uno de los maestros del centro?
Con el maestro Carlos no. Nos comprometimos a revisar el programa de primero y reelaborarlo y hasta el momento no se ha hecho. En segundo, creo que está bien hasta donde dejan ver las evaluaciones. Sobre derechos indígenas, tardamos mucho en hacer los programas ya que tuvimos bastantes atores en éstos. Creo que cometimos el error de consultar a demasiada gente lo que nos estuvo deteniendo. Finalmente los programas se elaboraron. Sin embargo, es necesario darle un seguimiento cercano a éstos.
- ¿Has respetado el trabajo de los maestros? ¿Cómo?
Creo que se ha respetado el trabajo del maestro. Escuchándolo, apoyándolo cuando se puede. Quizás no teniendo a tiempo el material de apoyo que él está pidiendo.
- ¿Has brindado apoyo y orientación cuando se te ha pedido?
Sí (EVA 8-540, 1997).

Respuestas de Carlos al cuestionario de los asesores

- ¿Qué temas crees que aprendieron los alumnos? ¿Cuáles tienes que reforzar todavía?
A los de primer grado les gusta más la historia que la geografía. En segundo grado sucede lo mismo, pues les llama más la atención la historia y el civismo. Reforzar en ambos grados la geografía.
- Menciona mínimo 3 cosas de tu clase que hacen los alumnos que demuestra que están aprendiendo.
Repiten las clases dadas entre ellos, lo platican, lo revisan en los libros.
- ¿Tienes dificultades para dar tu clase, cuáles?
No tener materiales de consulta suficientes no me permite dar mis clases adecuadamente y también porque los alumnos no cuentan con material de consulta.
- Menciona mínimo dos cosas que necesitas aprender para dar mejor tu clase.
Que me apoyen los asesores porque a veces aunque tenga materiales no los comprendo porque algunos temas son complicados para entenderlos, es allí en donde tengo que consultar a los asesores para que me expliquen lo que quiere decir. Me gustaría aprovechar al máximo el conocimiento de los asesores, así como en la redacción.
- ¿Cuántas planeaciones hiciste? ¿Planeaste para cada tema?
22 planeaciones en total, así como me lo piden, lo demás no se planeó, solo hice anotaciones. No se planeó por falta de responsabilidad.
- Escribe que cosas haces para planear una clase.
Lo primero es que veo el tema, luego consulto en libros de la biblioteca de la escuela o en la particular, una vez encontrado el tema se empieza a llenar de acuerdo con los pasos de la guía, también mis notas personales en una tarjeta.
- ¿Tienes dificultades para planear?
Se, se me confunde con actividades con producto (EVA 3-539, 1996).

Los docentes wixáritari cuestionaban de forma explícita el respeto que los asesores debían tener por la cultura y la tradición, por las autoridades, los maestros

y los alumnos; también eran conscientes de que ese respeto debía darse con los alumnos, y entre el mismo grupo de maestros. Los profesionistas mestizos se preocupaban en especial por conocer el contexto, por ubicar el aprendizaje, y por comprender lo que se necesitaba para hacer bien su trabajo.

Maestros y asesores realizaron evaluaciones mutuas, cada uno con intereses específicos y diferentes; sirvieron como un ejercicio valioso que permitía evidenciar los trabajos y esfuerzos conjuntos. Se construyó una reciprocidad en las interacciones, en la que los saberes de unos generaban aprendizajes en los otros; los cuidados y atenciones se enfocaban desde las dos perspectivas diferentes y muy necesarias para lograr consideraciones en lo que había que cuidar. La reciprocidad se daba también en los cuidados.

Fue significativo el hecho de que los maestros wixáritari elaboraran una evaluación escrita, mediante un cuestionario, a los asesores. Esta situación de pedir cuentas fue en particular un aprendizaje impactante para los profesionistas mestizos: mientras el primer ciclo escolar se la pasaron haciendo sesiones de evaluación periódicas, y tuvieron el control y poder de la situación educativa; de repente, al comenzar el nuevo ciclo escolar, los maestros enviaron un cuestionario con las preguntas elaboradas por ellos mismos, y pidieron que fuera contestado por cada uno de los profesionistas mestizos.

El elaborar este cuestionario y pedirlo a todos los actores externos desarmó al grupo de asesores de su situación de dominio, y los colocó a los maestros en una situación más equitativa. Fue un acto que simbolizó el inicio de procesos autonómicos; marcó una forma de respeto al equipo de maestros por parte de los asesores, en beneficio de la creación de la escuela; esa acción reveló que había una posición que querían establecer. Se necesitaba la base de confianza inicial básica que se había construido, ciertas certezas de que había un compromiso para la tarea conjunta y un saber que el apoyo externo era de verdad indispensable para continuar. Había entonces que destacar, sondeando, las posibilidades de poder decir, pedir y hacer con equidad frente a ese equipo que continuaba cumpliendo y colaborando, sin remuneración, ni a través de partidos políticos, ni desde posiciones religiosas, sino con el discurso de apoyar a hacer la escuela propia de los wixáritari

y que ellos eran quienes podían decir cómo hacerlo. El cuestionario era una exploración y una prueba. No sólo era situar las relaciones personales y de trabajo, fuera de la relación de dominación/sumisión; era también adquirir seguridades para continuar entregando, abriéndose, trabajando, defendiendo y uniéndose como una célula de maestros para probar a quienes llegaron de fuera con un interés incierto y trabajaban junto con ellos con entusiasmo y energía.

Dinos qué piensas de lo que somos y sabré que interés tienes

- Di francamente, ¿cómo te has sentido al estar trabajado en la sierra?
- ¿Qué opinas de los maestros huicholes?, ¿si la hacen como maestros o no? Especifica el trabajo de cada uno.
- ¿Te gustaría entender el huichol, saber hablarlo y escribirlo?
- ¿Cómo has difundido sobre el proyecto del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi?
- ¿Qué opinas sobre el alcoholismo en la sierra huichola? ¿Qué sientes cuando nos ves borrachitos?
- ¿Te gusta la tradición huichol?
- ¿Has asistido a alguna fiesta y has probado el tejuino?
- ¿Te has llevado bien con las autoridades del lugar?
- ¿Qué concepto tenías de los huicholes y el lugar antes de venir, y ahora que concepto tienes?

Estas preguntas del cuestionario trataban de indagar la posición del asesor respecto a ellos: “dinos cómo nos ves y qué piensas de ello”; buscaban identificar apreciaciones, y conocer a fondo las ideas que los asesores tenían sobre los wixáritari y su tradición. Buscaban reconocer el valor que los asesores le daban a su ser indígena; comprobar que no hubiera tintes de discriminación:

Respuesta de Rocío al cuestionario de los maestros

- ¿Qué concepto tenías de los huicholes y del lugar antes de venir, ya ahora qué concepto tienes?

Antes de venir no sabía nada. Poco a poco fui aclarando mis conceptos, entendiendo cosas que no comprendía, reconociendo que las frases que los mestizos oímos desde chicos son mentiras como: el indio es flojo, sucio, ladino, tonto, idólatra o aferrado a sus creencias (como si esto fuera malo), etcétera. Ahora puedo asegurar que es trabajador, y en ocasiones mucho más que nosotros, sé que se ha reservado para él sus creencias, ideas y cultura porque pocas veces es comprendido, lo que faltan son servicios, atención y respeto, que es un pueblo muy, pero muy respetuoso, que sabe cuidarse, se defiende de la injusticia e incomprensión a su manera, y que cuida a los que en verdad tienen respeto para ellos, sabe ser amigo, sé que tengo muchos cuates. Con el trabajo de la escuela he tenido y hemos tenido muchas relaciones de cariño, atención, agradecimiento

y apoyo, creo que hemos logrado atravesar muchas de las distancias entre las dos culturas, hemos aprendido juntos, hemos sido puentes para que otros mestizos entiendan a los huicholes y otros huicholes crean que si puede haber mestizos honestos. Gracias (EVA 8-540, 1997).

Otra pregunta era si la experiencia en la sierra había hecho cambiar la concepción que tenían de los wixáritari; en la búsqueda, quizá, de la satisfacción de que el contacto, las interacciones y las relaciones con ellos habían modificado positivamente la mirada hacia los wixáritari. Esto habla de ellos mismos, de su interés de autoafirmación, oír valoraciones a su ser y su actuar como wixáritari y su forma de relación con el mestizo. Pusieron el acento en preguntas por los aprendizajes y desaprendizajes en torno a la experiencia de convivencia. Es una manera de reconocer los cambios, de hacerlos conscientes y ayudar a explicarlos.

Preguntaban a los asesores si creían que fueran capaces de ser maestros y si percibían su interés por llegar a serlo. Es una búsqueda de certezas, tener confianza y credibilidad ante la mirada del otro, de saber si cree que pueden hacerlo y asegurarse que nota el interés que ponen, a pesar de las “torpezas” cometidas, como “emborracharse”, faltar a clases, a asesorías, tener inseguridad en ser maestro, y en no entender a los asesores “especialistas”. Fue una búsqueda de aprobación y al mismo tiempo de abrirse, mostrarse, sabiendo que resultaría como esperaban: a su favor, porque se daba ya una acción solidaria, con comprensiones y tolerancia mutuas:

Respuesta de Rocío al cuestionario de los maestros

- ¿Cómo ves a los alumnos, muestran interés? ¿y los maestros?

Tanto los alumnos como los maestros muestran un interés impresionante comparado con el interés que yo he vivido en las escuelas secundarias donde he trabajado; igual pasa que a veces los intereses como que se bajan, pero aquí con una pequeña reflexión o un estímulo los ánimos vuelven. Se nota la gran necesidad que tiene por estar mejor. Con los alumnos veo alegría, entusiasmo, ganas de seguir, de aprender y es claro que si no fuera por el ánimo que los maestros ponen no estaría eso en los alumnos. Los alumnos en verdad son maravillosos, igual que los maestros (EVA 8-540, 1997).

Una pregunta que colocaba el dedo en la llaga de los maestros que consumían alcohol, formulada por ellos mismos a los asesores, era: qué piensa y siente el asesor sobre el alcoholismo de los maestros. Responderla implicaba para los asesores poner en la mira la capacidad de ser honesto y una respuesta que evidenciara el cuidado por la escuela. No era posible que alguien respondiera “me da igual o no me importa”. Al contrario, se buscaba percibir la preocupación por ese hecho; hablaba del interés porque saliera bien “el proyecto de nosotros los wixáritari”, para hacerlo “nuestro, de todos los involucrados”:

Respuestas de Maren al cuestionario de los maestros

- ¿Qué opinas sobre el alcoholismo en la sierra huichola? ¿Qué sientes cuando nos ves borrachitos?
Creo que el alcoholismo es un problema mayor. Muchas cosas se dejan de hacer, es un problema que necesita solución. Me han comentado que se platica en asamblea de la comunidad. Creo que la solución la tienen que encontrar entre los comuneros (EVA 8-540, 1997).

Una advertencia surgió con la pregunta: ¿puedes ocupar puestos públicos trabajando con los huicholes? Era interesante, ya que todos los asesores y el equipo coordinador eran universitarios, alumnos o maestros; muchos de ellos eran del ITESO. Quizá fue para prevenir, insinuar que era importante para ellos, y que siguieran con ese interés que percibían, esto es, no aprovecharse de esa relación para ocupar puestos políticos. Finalmente, preguntaron sobre la continuidad del apoyo y la disposición de los asesores de ayudar en forma estable y a un plazo largo. Era frecuente que a la sierra llegaran propuestas de colaboración que nunca se concretaban o que se iniciaban y no se concluían. Esta pregunta por la continuidad tenía que ver con “si estamos juntos en esto, no nos dejen volando”, por decirlo de otra manera.

A la primera pregunta se respondió con un no, excepto Rocío, que señaló que “quien quiere hacer un trabajo digno lo puede hacer donde sea, que es más difícil hacerlo en instituciones que limitan los esfuerzos”:

Respuesta de Rocío al cuestionario de los maestros

- ¿Te han respetado los maestros cuando trabajas con ellos?

Siempre. Aunque no estoy de acuerdo en que falten a las asesorías, como no estoy de acuerdo en que faltemos nosotros. Ambas situaciones tienen falta de respeto (EVA 8-540, 1997).

Los asesores mestizos señalaron afectos, mostraron su interés por apoyar el proyecto, por conocer y aprender, su voluntad de cumplir con sus responsabilidades, reconocieron sus errores, señalaron las dificultades que observan, y no ocultaron sus preocupaciones y desacuerdos. Hablaron de su voluntad y gusto por estar en la sierra, de apoyar el proyecto de ellos, de una valoración positiva a la cultura wixárika, así como del reconocimiento y admiración por cómo estaban haciendo su proyecto.

El cuestionario ayudó a marcar a los asesores que la relación podía ser homogénea, que ellos podían evaluar a los asesores en su trabajo y dar directrices y tener comprensiones. Fue enseñar, desde la práctica, cómo ayudar a hacer un “proyecto de ellos”, en el que sus inquietudes acerca de las relaciones debían ser esclarecidas. Para los maestros fue una acción libre, imprevisible, que habla de su flexibilidad en relación con el exterior.

Para los asesores fue una primera lección; el inicio de aprender a tener el control de la constitución de Tatuutsi y a dar lugar a la palabra del otro, a las acciones del otro, y aprender de las formas del otro. La reacción de los asesores al saber del cuestionario fue de sorpresa y entusiasmo; había una admiración por lo realizado por los maestros, y también satisfacción ante la creación del cuestionario; se entendió el mensaje de los maestros. No todos los asesores los respondieron. En el conjunto de documentos revisados para esta investigación, sólo se encontraron tres (no se tiene el dato de cuántos asesores contestaron). Los cuestionarios contestados por los asesores fueron llevados a la sierra y leídas las respuestas en voz alta en una junta de maestros. Con mucha atención, oyeron las respuestas y compartieron entre ellos sus opiniones. Un comentario de Agustín, maestro de cultura wixárika, al cuestionario de la coordinadora del proyecto, que no

estaba presente en ese momento, fue: “Las respuestas de los asesores tranquilizaron a los maestros”:

Rocío: Me gustó mucho contestar este cuestionario, creo que fue útil hacerlo, para mí me ayudó a tocar aciertos y errores, me ayudó a entender algunas dudas que ustedes pueden tener sobre nosotros y buscar tener más comunicación para que podamos tener mayor transparencia posible en lo que vamos haciendo. Espero que al oír nuestras respuestas puedan aclarar sus dudas y si existieran otras o algún desacuerdo decirlo. Gracias (EVA 8, 1997).

Esta acción favoreció las comprensiones mutuas; se entendían más los incumplimientos. La relación asesor-maestro se modificó: de ser de formación-supervisión-evaluación cambió a sugerencia del asesor-propuesta del maestro-verificación conjunta. Esto se hará más evidente en el siguiente acuerdo. Los maestros redujeron en gran medida sus incumplimientos; seguían las instrucciones de los asesores, sin problema, a menos que éstas fueran incomprensibles, no posibles de hacer o simplemente no se querían hacer, no se hacían. Los asesores, por su parte, cuidaron más sus intervenciones, sus formas de hacer y de pedir. Los incumplimientos no eran sancionados en directo de modo necesario; era más fácil que se tuviera paciencia, tolerancia y un reclamo sutil de ambos lados para mostrar la conciencia del hecho.

En esa ocasión, al evaluarse unos a otros se revelaron los temas que habría que cuidar de manera permanente: lo pedagógico, lo laboral y las relaciones, en una comprensión amplia —con la sierra (territorio), las autoridades, la tradición, la familia, el contexto de los asesores y los intereses— y se pusieron de frente los elementos convenientes para ser cuidados en bien de que “nuestras” relaciones fueran más simétricas, con el impacto y aprendizajes que ello trae para todos.

TERCER ACUERDO: CUIDADOS, VALORACIONES Y RESPETOS MUTUOS

En este apartado se muestra cómo se daban cuidados, valoraciones y respetos desde diferentes ángulos, los cuales surgían de las prácticas cotidianas que ayudaron a forjar el campo intercultural; se dan ejemplos de lo que no ayudaba a

eso y cómo el darse cuenta modificó formas de hacer de los asesores. Los primeros constituyeron prácticas de relación que marcaban el respeto mutuo y la valoración del conocimiento del otro: Agustín, que valoraba el trabajo de Maren, quien podía enseñarle cómo dar la clase de cultura wixárika y hacer juntos lo que se necesitaba para lograr la escuela y la educación adecuada a lo que los wixáritari creían pertinente. Hubo otros ejemplos, no referidos con Giovanna y Félix, Angélica y Everardo, Víctor y Toño; también hubo ejemplos contrarios que aparecen en el siguiente acuerdo.

Se aprendió que las necesidades tenían valoraciones diferentes entre los actores, y entre las formas culturales de indígenas y no indígenas. La comprensión de esas valoraciones logró que se pusieran pautas de comportamiento de parte de los asesores externos y dio lugar a las propuestas surgidas de los maestros.

Con este marco se fueron construyendo procesos de interacción en los cuales los sujetos ponían intencionadamente los significados, los procesos de significación y la resignificación de las prácticas, tanto de relación como de formación; lo que se lograba era aprender a hacer una educación para ese contexto. Se partía de la experiencia, se reflexionaba sobre ella, se valoraba lo que se iba haciendo y se apropiaba lo aprendido. En este sentido, se aprendió a aprender, a educar para aprender, para valorar, para dar cuenta, compartir y evaluar lo que se hacía, para educar en conjunto, para transferir y aprender de la práctica, en la que los razonamientos acerca de ésta permitían construir sentido y formas de actuación sobre ella misma.

Los dos entendimientos se encuentran imbricados; sin embargo, se hace una diferenciación en el texto para presentarlos. El primero se devela en el testimonio de la relación entre el maestro Agustín y la asesora Maren, y el segundo, en un documento que daba dirección a las acciones, elaborado por la coordinación general.

Tabla 18

Tercer acuerdo

| Entendimientos o patrones de relación | Acuerdos interculturales |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Hacer juntos, porque lo que no sabemos, lo aprendemos del otro. Aprender haciendo. Nos arriesgamos juntos a hacer lo que creemos que es lo mejor para encontrar cómo se necesita educar aquí. | Cuidados, valoraciones y respetos mutuos. |

Hacer juntos, porque lo que no sabemos, lo aprendemos del otro. Aprender haciendo

Maren: Le pregunté [al maestro Agustín] que si podía estar en su clase para ver cómo era. Me comentó que sí porque así los muchachos se iban a portar bien. Después le pregunté que cómo les iba con el *Libro de Xurawé*, me dijo que iban despacio, pero que había escuchado que los muchachos ya se estaban aburriendo. Le sugerí que hablara con ellos para ver qué estaba pasando, y que podía hacer la lectura más dinámica, con coros, y también, cerrando la lectura con alguna actividad como un dibujo, una representación o que simplemente fueran escribiendo qué era lo que más les gustaba o no les gustaba de la historia. También me comentó que tiene ganas de hacer una obra de teatro sobre el maíz y sobre *Nakawé* [la madre tierra] para final de curso, que ya estaba platicando con algunos de los alumnos. Esto me llamo mucho la atención [...] él tiene interés de hacer cosas nuevas en su clase (EVA 3-539,1996).

El apoyo mutuo era necesario; todos esperaban de todos; había una voluntad recíproca o alterna para hacer la tarea en libertad y compromiso. Los docentes wixáritari aprendieron, gracias a la acción conjunta con los profesionistas mestizos, a entrar en lógicas que se requieren para hacerse maestros, sobre organización, la relación maestro-alumno, y su capacidad para formar y formarse. Los asesores, voluntariamente, ayudaban en lo que sabían, para que pudieran los wixáritari tener su propia escuela y saber ser maestros. Era una voluntad recíproca, un entendimiento no dicho sobre enseñar y aprender para lograr la escuela wixárika; en otras palabras: “Te ayudo a hacer lo que quieres para aprender y hacer algo valioso/Acepto y pido el apoyo externo porque así logro lo que hace mucho queremos hacer y vale para nosotros”. Había también un esfuerzo aceptado y respetuoso de llevar a cabo ese acuerdo tácito, no era sencillo; en ello estaba ese aprender haciendo y enseñar aprendiendo:

Maren: Me cuesta trabajo hacer esto, sentarme con Agustín [maestro de Cultura wixárika]. Primero porque es una materia en la cual yo no tengo ningún conocimiento ni aunque la tuviera me da miedo sugerir cosas. Segundo porque tiene una autoridad moral muy importante. Yo sólo escucho lo que tiene pensado dar y en ocasiones hago alguna pequeña aportación sobre todo en cuestiones de didáctica. Antes de empezar a planear platicamos mucho sobre la ruta de los muertos [un libro sobre cultura wixárika]... Me impresiona su sabiduría y las ganas que tiene de compartir ese conocimiento con los muchachos (EVA 3-539,1996).

Es difícil y complejo entrar en una interacción de formación o de apoyo entre dos personas que tienen diferente cultura, cuando se tiene la conciencia del respeto al otro y del aprender a hacer relaciones lo más simétricas posibles; cuando se reconoce la autoridad del otro; cuesta no saber cómo hacer, da miedo imponer o dominar y más cuando la intención del diálogo es sobre algo que no se conoce. A Maren la apremiaba equivocarse al combinar las técnicas o propuestas metodológicas occidentales para la enseñanza de una cultura diferente. Maren parte de un reconocimiento explícito de no saber, querer aprender y colaborar, sobre lo que Agustín dice y hace, para no imponer. Se logra un intercambio en el que las acciones ponen en juego la identificación con conciencia de las diferencias y oportunidades. De Sousa Santos (1998) refiere: “se explica el diálogo intercultural donde sujetos de dos culturas se ponen en reflexión para identificar las incompletudes y ampliar al máximo la conciencia de la mutua calidad de incompleto a través de un diálogo que se logra con un pie en una cultura y otro en otra”.

Fue un trabajo voluntario, consciente, intencionado, respetuoso, y hecho con esfuerzo. Maren, con su postura, abrió el espacio para enseñar aprendiendo a quien sabe lo que ella no sabía. El maestro de cultura wixárika se abrió a la capacidad de relacionarse y comprender a un actor externo y desconocido que, además, lo iba a enseñar. Aprendió en una relación “externa” nuevas formas para ser maestro:

Respuestas de Agustín a las preguntas de los asesores

- ¿Tuviste dificultades con el programa?
No porque es muy mío, conozco bien el tema.
- ¿Tienes dificultades para dar tu clase, cuáles?
No porque ya está todo escrito (señalando su cuaderno). El año pasado escolar no apuntaba lo que iba a dar, pero Maren me enseñó a planear.

Agustín: En la planeación de trabajo, ella se estaba enseñando en huichol, pero no podía. X [un profesionista wixárika] dijo que no era huichola, que ¿cómo iba a saber la tradición?; si es cierto, pero yo pienso que explicándole ella entiende como se hace el trabajo [...] Que me sigan enseñando en español, porque hay palabras elevadas que no entiendo por palabras sencillas. Que me sigan ayudando a planear [...] Tengo que aprender más cosas sobre mi vida, sobre los *teiwáixi* [los mestizos], cosas de que hablan los libros. A mí me gusta mucho el libro de civismo, lo leo como está escrito por los mestizos, pero lo saco en idea mía en huichol [...] Me siento mejor como maestro no quiero tener errores. He aprendido a planear, a calificar, como dar la clase, como hablar dentro del salón con los alumnos, a respetarlos, guiarlos cuando tienen dificultades, etcétera (EVA 3-539,1996).

El maestro de cultura wixárika valida a Maren, la coordinadora de campo, ya que ella “explicándole entiende cómo se hace el trabajo”, puede hacerlo aunque no sea huichola. Abre su capacidad para establecer relaciones al exterior y comprender a los actores externos. Agustín le da el derecho de poder enseñar sobre cultura wixárika, aunque no sea huichola. Ésta es una apertura enorme; cabe destacar que existió un señalamiento de un importante profesionista wixárika, de que no era conveniente que una no wixárika asesorara en la materia de cultura wixárika. Agustín, hombre de conocimiento de esta cultura, validó y permitió que siguiera haciéndolo, porque quiere seguir aprendiendo. Esa seguridad del maestro, al decir que no tuvo dificultades, tiene que ver con que está enseñando “lo que es muy mío”, lo propio. Es una aceptación de lo propio que da seguridad, porque todo está “escrito” y planeado previamente, platicado con su asesora, en quien tiene la confianza de aprender para enseñar bien lo que “es muy mío”, de interactuar con alguien externo sobre lo propio para fortalecerlo.

Pareciera una danza de cuidados mutuos, de valoraciones, de respetos cuidadosos, con entendimientos tácitos asumidos; Maren, en el esfuerzo respetuoso, en el cuidado del otro a quien valora por su sabiduría, por su búsqueda de aprender y hacer muchas cosas para la escuela. El maestro de cultura wixárika, con una valoración de la capacidad de comprensión y respeto de la coordinadora a lo suyo y a él mismo. Por lo pronto, entre ambos se saben y reconocen sus movimientos y establecen una práctica de relación, lo viven y aprenden haciendo. Viven la interculturalidad con una voluntad creativa del encuentro, de entendimientos mutuos que se disfrutan, y es por ello que se esfuerzan. Era arriesgarse a hacer juntos lo que creían que era mejor, para encontrar la mejor

manera de educar allí. Se sientan las bases para la construcción del campo intercultural, para aprender formas de relación, aun con sus cargas de poder, de situaciones asimétricas, pero con la intención de hacerlo mejor.

Nos arriesgamos juntos para encontrar cómo se necesita educar aquí

En un documento elaborado por la coordinadora del proyecto para ayudar a planear el segundo semestre de ese ciclo escolar, se dieron direcciones a las asesoras del equipo y a las coordinadoras de campo, con el título: “Cómo hacer, pensar e intencionar el trabajo”; se muestra que había una perspectiva desde la que se partía y hacia donde se dirigían las acciones del equipo externo, que fue explicada en ese documento entre los actores externos y aceptada por el equipo de maestros. De esta forma, se intentaba poner en acto las prácticas de la sierra:

Criterios que deben regir las acciones conforme a la intención global del proyecto:

- Mantener la conciencia de que nuestra acción es educativa (no olvidar que siempre estamos educando, por lo tanto, siempre aprendemos y enseñamos).
- Que registrar, sistematizar y evaluarnos es una posibilidad de revisar, superar, reproducir y dar cuenta de nuestro hacer.
- Tener presente que el proyecto será entregado de forma creciente y desde ahorita al pueblo Wixárika.
- Tener presente que cada acción está inserta en un todo, una acción individual repercute en las acciones grupales y en la intención final.
- Tomar en cuenta que buscamos la formación de sujetos que reconozcan y transformen su medio. Más que decidir por los otros, dar elementos para una reflexión crítica. Partir de las necesidades, conocimientos y experiencias. Complementar con propuestas, favorecer la reflexión para llegar a la toma de decisiones.
- Buscar en nuestro hacer indicadores que nos permitan verificar la congruencia con los criterios e intenciones.
- Buscar la congruencia entre lo que hacemos, decimos y pensamos.
- Buscar la profesionalización en el trabajo tanto para el desarrollo personal, como el desarrollo como equipo (compartir nuestros aprendizajes, reconocer nuestras limitaciones, estar abiertos a nuevas posibilidades) (PLA 11-104, 1996).

Estos criterios fueron elaborados en enero de 1996, al iniciar el segundo semestre del año analizado, después de una evaluación intermedia, y cuando la coordinadora del proyecto tenía más claro por dónde señalar el rumbo y cómo dirigir las acciones de las asesoras. Aunque fueron criterios que por primera vez se escribían, había una aceptación y concordancia, dicha y no dicha, por algunos de

ellos. Sin embargo, cada uno se aprendió en la práctica y se revisó en la evaluación de fin de cursos.

El ser conscientes de una acción educativa en la que se enseña y se aprende, era central en la manera de entender la educación, y ese aprender enseñando y enseñar haciendo fueron motores centrales en la voluntad de ingreso y permanencia en el proyecto de las asesoras. Se puso en acto el enseñar aprendiendo, el reconocer los no saberes de la cultura wixárika, cómo ir apoyando la creación de una escuela propia de los wixáritari, ir comprendiendo a cada maestro, etcétera. Al finalizar el curso, se llevó a cabo una evaluación del grupo de asesores, que duró tres días, del 29 de junio al 1 de julio de 1996, justo después de que los maestros hicieron su evaluación en la sierra. Se analizó punto por punto lo que se menciona en la siguiente cita:

Objetivo: Detectar aciertos, errores, dificultades y sugerencias de los distintos ámbitos del proyecto ocurridos en el periodo de enero a junio, para generar propuestas útiles para el siguiente año escolar y en concreto para el taller de planeación del mismo a realizarse en agosto [...] Ámbitos a evaluar: Formación de maestros; Práctica educativa; Relación con la comunidad; Profesores; Coordinación de talleres; Coordinación de equipo; Administración de recursos; Visitas a la sierra; Construcción. Además: Taller de *Takiekari* y Viaje a México. Participantes: Rocío, Maren, Giovanna, Susana, Mónica, Óscar Hdez., Doris y Óscar Hagerman (EVA 4-537, 1996).

Fue una evaluación que dio elementos también para organizar numerosas acciones y funciones del equipo base. Para el equipo de asesores era fundamental la parte académica y el señalar las deficiencias en esa área. Hasta el final se cayó en la cuenta de que no se habían revisado los aciertos de la escuela, observación que generó risa, puesto que sólo se habían enfocado a lo que se debía mejorar; por eso se cerró con los siguientes comentarios:

Comentarios finales sobre la evaluación: Faltó hablar más de los aciertos. Se dijo que fue un acierto el que los alumnos ahí están, que estuvieron contentos y se ven contentos; que hay aceptación social parte de la UCIH por ejemplo. Los padres también están contentos aunque tienen dudas [...] Se trabajó una parte de definición del equipo base, se adelantó la planeación próxima [...] Rocío sobre esto, piensa la escuela como un espacio de reflexión a donde la gente llega [los asesores], reflexiona y toma decisiones propias (EVA 4-537, 1996).

El ser conscientes de que las acciones individuales repercutían en el todo, sucedía aún sin pensarlo, dado que todo el tiempo estaba el grupo de profesionistas externos atento de lo que ocurría, en una inquieta curiosidad para aclarar, comprender y completar. Se buscaba a la coordinadora general y a las compañeras para compartirles lo observado, aprendido o cuestionado. Por ejemplo, cuando Maren preguntó a Agustín sobre cómo hacía sus planeaciones. Él contestó que a través de los sueños: lo que soñaba en la noche lo reflexionaba y, en el camino a la escuela, lo relacionaba, de tal manera que lo vinculaba a un acontecimiento importante que estuviera pasando en la comunidad y así pensaba cómo lo iba a impartir a los alumnos. La pregunta de Maren era ¿qué hacemos? La respuesta fue: que escriba en su cuaderno el tema que trabajó con los alumnos, que describa su clase, que dijera cómo lo había hecho para cada grupo y que señalara si había o no dejado tarea. Al pasar un año, él tenía ya los temas que podía enseñar sobre cultura wixárika a cada grupo de la escuela; ésa fue la base para hacer el libro de enseñanza wixárika:

En 1995 Maren Von Groll dio seguimiento al trabajo del profesor Agustín con la intención de elaborar un plan de estudios sobre la materia y encontrar la metodología adecuada; sin embargo, ya que el maestro Agustín debía soñar los contenidos de cada clase y establecer relación entre los contenidos y las necesidades o problemas detectados en la escuela o comunidad, se dio tiempo para madurar el programa (Martínez y Corona, 2002).

Haber respetado Maren y las asesoras, de manera indiscutible, la manera de decidir los contenidos y generar una metodología de enseñanza de parte de Agustín, muestra una aceptación a otras posibilidades de construir conocimiento y formar, y pone de manifiesto una valoración conjunta a aprender de las acciones de Agustín. El dar seguimiento a los procesos de formación de Agustín, de parte de Maren, y continuar en un largo camino de comprensiones y registros hasta lograr la realización del libro, da cuenta de cómo las acciones individuales repercutieron en provechos para todos.

Había una necesidad permanente de comunicar entre los asesores los aprendizajes, los gustos y los asombros; descubrir las limitaciones evidentes de cada una, haciendo comparaciones de comprensión, y entender de manera

excitante lo que estaban viviendo las asesoras. Esto ayudaba a identificar la congruencia entre lo que se había pensado hacer y lo que se hacía. Mónica se refería, sistemáticamente, a los objetivos y los contrastaba con lo que se hacía en los talleres, y con las reflexiones con maestros o entre asesores.

Había claridad en la importancia del registrar, sistematizar y autoevaluarse; el intento de registrar fue permanente, pero no se hizo con puntualidad para cada acción, conforme los tiempos permitían. Gracias a la actitud siempre activa y consciente de Mónica, se logró que muchas acciones se registraran. La evaluación y autoevaluación de los maestros ha sido permanente, y hasta la fecha se realiza por lo menos una vez al año en los talleres de agosto, como una práctica libre y con rutina. Los registros de los talleres se hicieron más sistemáticos a partir de la experiencia del Seminario de Educación Intercultural en 2004.

Conviene señalar que hacer los talleres de agosto en Guadalajara producía interacciones en el contexto de los asesores; se establecían nuevas relaciones y redes de apoyo; para que pudieran darse, se consiguieron algunas casas para que se hospedaran. En el año analizado, tuvieron lugar en el ITESO para la parte formativa. Los asesores introducían a los maestros en la utilización de la biblioteca, se empleaban recursos didácticos y se conseguía el material con mayor facilidad. Los maestros disfrutaban la estancia y se lograba una dinámica placentera de aprendizaje y paseo. En los siguientes periodos se llevaron a cabo en la escuela Signos, y por último en una casa rentada por el proyecto para los maestros de Tatuutsi.

La evaluación de los asesores era constante durante los primeros tres años; después no fue de forma sistemática, sino a través de las juntas de equipo, en las que se exponía lo realizado tomando en cuenta los avances, las dificultades, los errores y los retos. En el último periodo analizado (2007-2008) fueron los maestros quienes se evalúan, en presencia de la coordinación operativa, y toman decisión sobre la conveniencia o no de los asesores que quieren. Esta práctica se instauró en Tatuutsi.

Una manera de aprender de la práctica generada en la primera evaluación documentada de los asesores, fue expresar que no había habido una planeación en

el primer semestre. Los asesores disciplinares no se conocían entre sí, dado que eran voluntarios que prestaban su apoyo en los momentos que podían ir a la sierra y establecían los acuerdos con la responsable del proyecto o con alguna de las integrantes, que habían reconocido la voluntad de alguien idóneo para ser asesor. Así sucedió al principio cuando no era un grupo constituido con funciones y estrategias definidas, sino un grupo cada vez más grande de voluntarios con ganas de apoyar, pero sin una organización estructurada para su labor como asesores. Esto se fue haciendo también desde la práctica, porque había que aprender a hacer algo que no sabían los actores; era arriesgarse a hacer juntos lo que se iba observando cómo realizar para encontrar las formas de educar desde las características culturales del pueblo wixárika, es decir, que fuera una educación legitimada:

Coordinación del equipo: No hay planeación, ha sido sobre la marcha, sin claridades a futuro, sin delimitación de funciones. No ha habido revisión de lo hecho. El equipo de asesores no se conoce. Falta formalidad, no hay sistematización ni buena comunicación [entre asesores]. Plantear qué es el equipo, cuál es el base, quienes lo integran, qué clase de equipo es y para qué. Delimitar funciones para buscar financiamiento. Planear la parte operativa, el trabajo de sistematización. Cada coordinador cuide que los asesores entreguen reportes (EVA 4-537, 1996).

Cada año se hace, hasta la fecha, un taller en agosto de formación y planeación minuciosa sobre las necesidades de la escuela. Asimismo, en cada reunión con maestros o asesores se expresan las necesidades, las estrategias para resolverlas y programan los tiempos para su resolución, en lo que cabe.

Dada la desorganización inicial, a partir de esa autoevaluación documentada de los asesores, se inició el proceso de identificación de necesidades y problemas para calendarizar las acciones que se requerían:

Fechas a calendarizar:

- Planeación de taller de agosto (1- 5).
- Taller de agosto.
- Talleres de administración.
- Junta para unificar criterios metodológicos.
- Planeación de junta con asesores.
- Junta con asesores para inicio del próximo semestre.
- Planeación del taller de metodología.

- Taller de metodología.
- Visitas para construcción de Óscar (EVA 4-537, 1996).

Dadas las múltiples situaciones inciertas iniciales, era necesario identificar, desde los errores y aciertos, saber qué era lo posible e indispensable de ser planeado. Había una urgencia de lograr mayor organización y dar estructura a las formas iniciales de hacer, para dar un cuidado con mayor intención a lo que se iba forjando. El ejercicio de planeación se realiza hasta la fecha, cada semestre, y se hace con los maestros. Se lleva a cabo con mayor intensidad en el taller de agosto de cada año. En la evaluación de los asesores de ese periodo se elaboró una síntesis de las sugerencias de los maestros a los asesores en su evaluación; dichas sugerencias quedaron como acuerdos a trabajar durante el siguiente semestre:

Sugerencias y acuerdos:

- Que Carlos haga él, las guías con el apoyo posterior del asesor (Carlos).
- Pedir a Ulises tabla de contenidos mínimo de la SEP (Carlos).
- Replantear las asesorías para los talleres (Carlos).
- Los maestros piden apoyo en metodología (Carlos).
- Sensibilizar a los asesores acerca del trabajo con los maestros en el contexto de ellos (Carlos).
- Contar su carga horaria hacer programas de artísticas y deportes (Feliciano).
- Trabajar en conjunto con los otros maestros (Feliciano).
- Trabajar ortografía y español con los maestros. También lectura de comprensión (Feliciano).
- Buscar el espacio para crear el proceso de desarrollo de “herramientas intelectuales” con los maestros (Feliciano).
- Empezar el trabajo con asesor [wixárika] y trabajar en estructura de temas (Agustín).
- Planear entrada de Amalia (Agustín).
- Buscar bibliografía de wixárika (Agustín).
- Hacer programa de hortalizas (Everardo).
- Vincular su trabajo con el de Toño, con el taller de ciencias (Everardo).
- Trabajar la unión con el asesor (Everardo) (EVA 4-537, 1996).

Un ejemplo de la no atención inicial a las necesidades de la sierra, por no saber cómo hacerlo y actuar sin consultar a los maestros, se “acomodó” a la necesidad surgida en la escuela; una vez que se conseguía el recurso y el producto, se “reacomodaba” para lograr también la satisfacción del donante:

Tuvimos que enviar unas fotografías de unas puertas, elaboradas por los alumnos en el taller de carpintería junto con fotografías de alumnos haciendo artesanías. Así se justificó el taller artes. [Habían dado recurso que se utilizó realmente para los viáticos de los asesores.] Susy y Angélica. Apuntes, 1996.

Muy pronto se tuvo conciencia de que la mejor manera de hacerlo era desde los maestros, dialogando con ellos; las necesidades claras las tenían ellos, no sólo de la escuela, sino del contexto; sobre eso habrían de generarse los productos y, finalmente, los productos los originaban ellos. Aun si en algún momento se requerían ciertos acomodos o reacomodos, éstos eran pensados en conjunto, y se encontraban formas más coherentes y claras de hacerlos. Este ejercicio de siempre preguntar a los maestros: cómo hacer para aprovechar la posibilidad de un financiamiento, llevó a la escuela a tomar decisiones sobre las acciones a la hora de pedir financiamiento y con ello tuvieron claridad y dirección para los productos que debían generarse en la escuela. Fue un detonante para que se asumiera la responsabilidad e importancia en el cumplimiento de todos, y en específico de los maestros dentro de su propio proyecto. Ayudó a reconocer, de parte de los asesores, otros no saberes y comprensiones del entorno. La precisión la tenían los maestros sobre el “qué” pedir.

Las acciones no siempre fueron priorizadas de la misma manera. Fue así que los asesores llegaban a ciertas conclusiones desde sus propias observaciones y las evaluaciones de los maestros, como falta planear desde el currículo los proyectos productivos o se necesita planear desde la sierra la búsqueda de recursos, o se necesitan recursos para el arreglo de la casa de la sierra (EVA 4-537,1996). Estas necesidades se resolvieron muchos años después y en procesos que llevaron su tiempo. Siempre que había recursos para construir algo, la coordinación proponía construir los baños, hasta que un maestro le dijo: “Es tan bonito hacer en el campo”. Entendió que ésa era una necesidad que surgía desde una valoración distinta.

La incertidumbre que en un inicio propiciaba inseguridades mutuas y desconfianza, en un segundo momento de este ciclo escolar aportaba apoyo mutuo para arriesgarse a hacer en conjunto y empezar a hacerse un sujeto colectivo. Era una incertidumbre hacia un quehacer más claro. El apoyo mutuo tenía como ejes el respeto y la comunicación para pasar hacia la valoración del trabajo conjunto. Era una manera de resolver y procesar los conflictos, con esfuerzos y retos que mostraban cómo las acciones individuales repercutían en el conjunto. Se iban experimentando procesos de cambio como resultado de la acción propia y colectiva.

El imaginario se iba definiendo en un imaginario colectivo a partir de sus experiencias concretas de convivencia:

Es lo que aporta el imaginario democrático: la construcción de un “mundo común” a todos, por intermedio del cual cada ciudadano pueda sentir y reflexionar su experiencia cotidiana como una diversidad compartida. En breve, permite enfocar la autonomía del individuo a la par con su integración social (Lechner, 2002: 15).

El aprender a cuidar desde entendimientos que se construyen a partir de comprender que las necesidades se viven y surgen de valoraciones diferentes y saber respetar esas valoraciones, fue un ejercicio que se asentó como una práctica dentro de Tatuutsi. Gracias a ese aprendizaje, la práctica de analizar en conjunto, maestros y asesores, las necesidades y llegar a una decisión final que surge de las formas de hacer en la sierra, ha sido, en gran medida, la vía para emprender cualquier plan de acción. Definitivamente, esto abrió las relaciones de no dominio, de comunicaciones contextualizadas —que explicaban el contexto, razones y sentido desde las prácticas culturales—, de traducciones y aprendizajes mutuos. Por consecuencia, la reflexión compartida de modo permanente como medio y el decidir en conjunto.

CUARTO ACUERDO: LA COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO, LAS RELACIONES, SUS TIEMPOS Y FORMAS PARA APRENDER

Este acuerdo surge de los entendimientos generados desde las relaciones, prácticas y aprendizajes que se fueron estableciendo en el primer año de Tatuutsi. El que hubiera profesionistas externos apoyando a diario a los maestros, involucrándose con la comunidad y reconociendo lo que pasaba en lo personal a los maestros; en las dificultades cotidianas de su hacer como maestros; en el dar seguimiento a las relaciones entre ellos; y en lo que pasaba desde lo comunitario. Esto generó una comprensión fina y cercana a ese entorno y estableció las condiciones para la construcción de un campo intercultural.

Tabla 19
Cuarto acuerdo

| Entendimientos o patrones de relación | Acuerdos interculturales |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Comprender el contexto, los tiempos, las relaciones y las formas de hacer• “Déjenme hacer, quizá descubra que es fácil y luego me corrigen” | La comprensión del contexto y las relaciones. Sus tiempos y formas para aprender |

El valor de comprender el contexto, los tiempos, las relaciones y las formas de hacer

Cada vez se iba logrando una visión de conjunto de las prácticas de la secundaria y se llegaba a comprensiones amplias de las diferentes miradas. Por un lado, los maestros wixáritari trataron de identificar y comprender a los profesionistas mestizos en sus dificultades y voluntades de apoyar ese proyecto, sin remuneración económica. Algunos de los profesionistas tuvieron dificultades familiares para poder ir a la sierra. Sin embargo, manifestaban gusto por pasar tiempos ahí, a pesar de no tener las comodidades a las que estaban acostumbrados. Los asesores trataban de identificar cómo vivían los maestros en ese proceso inicial, precario y voluntario de ir haciendo su escuela, sin remuneración económica los primeros meses. Todos

encaraban temores e inseguridades, embarcados en una aventura por un proyecto propio de los wixáritari:

Giovanna coordinadora de campo: Al tener la oportunidad de estar inserta en la comunidad y acompañar el proceso de los maestros tan cerca, me permitía tener algunos elementos según yo importantes que podían facilitar el trabajo hecho entre los capacitadores y el maestro. En esta área mi área era acompañar la práctica educativa desempeñada por los maestros del centro educativo. Este acompañamiento consistía desde la planeación diaria de clases, así como la observación y recuperación de su práctica... La evaluación de sus talleres. Este trabajo se realizó con la siguiente metodología: primero con la planeación de sus clases buscando facilitar que ellos lo fueran haciendo solos, yo sólo acompañando, para esto dejaba ejercicios de investigación sobre el tema que se iba a ver en clase buscando que el maestro tuviera cierto dominio de este. Una vez teniendo dominio del tema se planeaba la clase con la siguiente estructura: Tema, Elemento cultural, Introducción, Desarrollo y Conclusiones. Posteriormente yo observaba las clases. El siguiente momento era la recuperación de su práctica revisando su planeación y los registros que hacía sobre estos, y después revisando las observaciones hechas de su práctica misma... La reflexión de ésta rescatando los elementos claves revisados. Aquí se buscaba que el maestro se viera desde afuera el cómo estaba llevando a cabo su práctica, que él eligiera sobre qué aspecto le interesaba profundizar reconociendo que la práctica misma de varios elementos de reflexión. Esta metodología se fue modificando hasta llegar a como acabo de describirla (INF 11-579, 1996).

El papel de las coordinadoras de campo fue fundamental para encontrar una mirada que apreciara los diferentes actores que se involucraban en la construcción de Tatuutsi. Vivían en la sierra, en la comunidad, o en una casa prestada para eso. Estaban cerca de los maestros, observaban sus clases, apoyaban al maestro en la planeación y resolución de sus dudas. Estaban cerca de los alumnos. Conocían a las personas, familias, autoridades, y a los niños en la comunidad. Al mismo tiempo, tenían un vínculo con el equipo de asesores externos. Los recibían en la casa que ellas habitaban, platicaban con ellos, comunicaban las necesidades, los problemas, sus comprensiones, sobre lo que los maestros comentaban de su proceso de formación y lo sucedido con los asesores disciplinares:

Giovanna. También trabajamos la consolidación de la realización de las juntas de maestros, en donde después de una reflexión, se llegó a reconocer la importancia de las mismas como un espacio en donde además de resolverse problemas o cosas de la escuela, se compartiera las experiencias de sus prácticas. Otra área que se trabajó fueron los alumnos. Viendo la necesidad de crear espacios de convivencia y reflexión entre ellos, se trabajó en la creación de un espacio de convivencia una vez a la semana cada quince días, en donde los jóvenes compartieran y se expresaran libremente. También fue importante rescatar el espacio de las asambleas escolares, como centro de resolución de conflictos, de revisión y evolución de los trabajos realizados, además de realizar prácticas culturales y democráticas de sus asambleas comunitarias. La planeación y el diseño del taller de Derechos indígenas se

incluyen en otra área de trabajo, Este taller fue creado a iniciativa de los maestros. Mi participación aquí fue la de elaborar junto con el maestro un plan de trabajo, además de su planeación, recuperación y evaluación; con apoyo de maestros del ITESO y el apoyo directo del equipo de Defensoría de Ajagi, se fueron construyendo las bases para el mismo. Por último, mi trabajo como enlace se realizó mediante registros que yo entregaba al equipo de Guadalajara, en donde describía lo que estaba sucediendo en la sierra, así como las necesidades más urgentes requeridas desde la escuela (INF 11-579, 1996).

El conocimiento que ellas compartían a los diferentes equipos se acumulaba, se transmitía a la responsable del proyecto y al grupo de coordinación, como una manera de estar siempre al tanto de lo que pasaba en la escuela. Para quienes se encontraban fuera, era otra forma de aprender a distancia. Para las coordinadoras de campo, era estar cerca para afinar la mirada, tratar de cuidar los procesos y pensar en conjunto con los maestros estrategias de acción para el siguiente ciclo escolar:

Planeación de clase. Revisión del trabajo de hortalizas y construcción.

Maren. Le pregunté que cómo le había ido en los 15 días que había estado en Guadalajara, me comentó que muy bien. Empezamos a hacer la revisión de las dos semanas de marzo. Con Everardo nos sentamos a trabajar una vez por semana. (El lleva un registro de sus actividades diarias con un orden impresionante). Después hacemos un cuadro de los avances, las dificultades y de las sugerencias y necesidades. Al final revisamos la participación de los alumnos. Empezamos a revisar día por día. Sobre las dificultades por lo general siempre son de orden material. En cuanto a la participación de los alumnos me comentó que en la junta de maestro el manifestaba que no todos participan (él nunca me lo había comentado, lo comentó en una junta de maestros en donde se evaluaba la participación de alumnos y los demás maestros comentaban sobre lo que sucedía en sus clases). Finalmente salió la propuesta de llevar un control diario de participación que los alumnos, lo sepan y que sean ellos mismos quien lo hagan, haciendo comisiones semanales y revisándola en la asamblea escolar, que se trabaje con ellos la importancia del taller de hortalizas como un taller más y no como un esquema. (Me parece que le gustan los esquemas, es muy ordenado) (EVA 3-539, 1996).

Se habían construido entre las coordinadoras de campo y los maestros formas de relación muy cercanas y diferenciadas; el papel de las coordinadoras de campo servía para estar cerca de las prácticas y tener diálogos comprensivos que permitían una traducción no sólo de los aspectos laborales o escolares, sino personales y comunitarios; ellas eran invitadas por las familias de los maestros, convivían, compartían, sabían de sus dificultades, sus deseos; paseaban a algunos lugares invitadas por ellos: al rancho o a algún lugar interesante:

Giovanna: en la relación con la comunidad se intentó estar sondeando cómo se veía la escuela dentro de la comunidad, buscando cuidar el proyecto hacia fuera y tratando de resolver junto con todos los maestros los problemas normales de cualquier proyecto en función.

Esta relación permitía mucha más claridad del contexto y de la vida de los maestros, comprensiones mucho más finas que las que podían tener los asesores disciplinarios. Iban poco a poco aprendiendo de las prácticas culturales dentro de la escuela y la comunidad, de las relaciones entre los maestros y de ellos con el entorno, los problemas familiares, etcétera. Esto hacía que se generara una comprensión del contexto y la difusión de cuidados al resto del equipo externo; por ejemplo, el cuidado que se debía tener en las visitas a la sierra, llevar comida, no excederse con Marina, que generosamente apoyaba a los asesores con alimentos, hasta identificar situaciones que no les gustaban de las asesorías a los maestros.

“Déjenme hacer, quizá descubra que es fácil y luego me corrigen”

Oír y re-oír a las coordinadoras de campo sobre sus observaciones, como acto primero de lo que pensaban sobre el trabajo de los maestros, sus prácticas educativas y sociales, permitía un acercamiento más esmerado respecto de lo que se podría pensar sobre cada maestro; posibilitaba un entendimiento y una visión traducida, cercana. Esto ayudaba a que la discriminación o el vínculo dominación/sumisión no apareciera de manera inconsciente en los nexos entre los actores de la comunidad y los externos, lo que facilitaba la construcción de relaciones de solidaridad y mayor horizontalidad:

Giovanna: Es la primera vez que nos sentamos sin prisas. En San Andrés platicando con él me dijo que no tenía nada para darles a los alumnos, que inclusive estaba pensando irse a Guadalajara el lunes para buscar a [sus asesores disciplinarios]. Yo lo único que le dije fue que no se preocupara que él podía hacerlo solo. Las frases con las que empezamos a platicar fueron: “estoy hecho bolas”, “no veo nada preciso”, “no le entiendo a los capacitadores, son muy especialistas”. Me impresionó bastante, era como si hubiera oído todo lo que platiqué con Óscar Hernández [su asesor desde el ITESO], además de que yo creía que no era consciente de la situación. Me puso un ejemplo de cómo se sentía “hoy fui a acarrear piedras, pero yo nunca lo había hecho. Entonces las puse de una manera en la remuda y luego de otra y así hasta que después caí en la cuenta de que era fácil acarrear piedras. Pero si yo hubiera tenido a una persona que me estuviera diciendo cómo, a lo mejor yo me hubiera tardado más o me hubiera hecho bolas...” Esto me dejó pensando mucho en la capacitación de los asesores y entendí mucho de la actitud del maestro Carlos (EVA 3-539, 1996).

El relato de Giovanna da luz a una mirada comprensiva hacia el maestro Carlos, quien, preocupado por no saber qué seguía en el programa y sobre el trabajo con los alumnos, manifestó su dificultad para entender a sus asesores disciplinarios por ser “muy especialistas”. Es notorio que sus asesores no sabían, hasta entonces, que él no estaba comprendiendo lo que le explicaban. Era difícil que lo supieran, ya que el maestro no lo dijo directamente a ellos; no se sintió con libertad de hablarlo con franqueza, hasta que encontró en la coordinadora de campo la confianza para hacerlo. El ser “muy especialistas” tiene que ver con “el conocimiento”, con el sí saber de los asesores, y aunque tenían una voluntad de apoyo desinteresado, sin remuneración, ése ser “muy especialistas” no ayudó a que el maestro Carlos pusiera en juego sus conocimientos, sus reflexiones ni mucho menos rescatara y aprovechara lo propio. En ese diálogo, el maestro pide que lo dejen que se equivoque, que pruebe; pide confianza y credibilidad.

Fue gracias a la confianza construida en las interacciones con la coordinadora de campo que tenía mayor comprensión del contexto y de los esfuerzos cotidianos de los maestros, como se pudo develar un elemento fundamental en la relación de los asesores externos. Esa dificultad pudo expresarse de manera abierta en la evaluación cuando pide textualmente que “se me permita elaborar el programa y que después se me corrija”. Complementa: “No me fue fácil entender a mi asesora en geografía, no aclaré que no se entiende lo que se está planeado”.

El texto planteado revela cuatro aspectos que obstaculizaron la comunicación intercultural: 1) la dificultad de enfrentarse a quienes tienen el conocimiento que no se posee; 2) la imposibilidad de expresar los conocimientos propios y previos; 3) la dificultad de hacer lo que dicen quienes “sí saben” y que no se entiende; 4) con la imposibilidad de expresarlo por falta de valor o confianza.

La confianza construida en el espacio de la sierra originó el avance no sólo en la comunicación, sino en el trabajo global para la escuela; las coordinadoras de campo vivían y comprendían lo que los maestros batallaban para cumplir su tarea encomendada por la comunidad y el haber podido expresarlo a quienes desarrollaron esa comprensión y cuidado del contexto. Dicha confianza generó

también nuevas acciones de cuidado por parte de los asesores para la práctica educativa con los maestros; los asesores concluyeron en su evaluación que tendían a revisar y replantear las asesorías del maestro Carlos; apoyarlo en la reformulación de su programa, así como establecer criterios de asesoría y metodología para trabajarlos con los asesores. En este sentido, el conocer y comprender el contexto suscitó prácticas de cuidado, y éstas llevaron a nuevas comprensiones del contexto y nuevas prácticas de cuidado. Posteriormente, Giovanna trabajó con el maestro Carlos:

Giovanna: Las planeaciones que elaboró estaban completas, noté un gran esfuerzo de su parte por hacerlas. Sobre las fichas de apoyo no las trabajó porque no había entendido bien para qué eran. Trabajé con él la primera ficha, parece que le gustó, y sobre todo, dice que le puede ayudar en sus planeaciones. Sobre las recuperaciones, no las hizo todas y las que había hecho estaban incompletas. Con respecto a los programas, el de segundo, lo ha ido trabajando bien. Pusimos fecha para terminar la unidad y calendarizamos los subtemas con la apertura de alargar o acortar según su criterio. Sobre el programa de 1º hay dificultades porque del programa de Geografía y Civismo no recuerda los contenidos que trabajó. Me hizo hincapié en la necesidad de reelabóralo de manera integrada, las tres asignaturas: Geografía, Civismo e Historia (Orozco, 2003: 166).

La acción de solicitar la libertad para cumplir su trabajo, “déjenme hacer, quizá descubra que es fácil y luego me corrigen”, fue una acción que pedía un “poder hacer, autónomo”, no necesariamente independiente, sino un respeto por la propia manera de buscar cómo solucionar, cómo hacer y luego ser corregido. Partir desde lo que los wixáritari podían, creían y sabían, marcó una relación consciente de parte de los no indígenas y definió formas para la construcción del campo intercultural, que contenía elementos para generar procesos autonómicos. Implicó mostrar que se podía partir de la experiencia propia wixárika y de ahí ampliar o corregir. Pidieron dejarlos que probaran a hacerlo como ellos podían, porque en realidad todos estaban probando. Pidieron y dieron confianza.

Se establecieron condiciones para un intercambio más horizontal, con comunicaciones, prácticas conjuntas y aprendizajes mutuos. En ambos actores, había un intento de construcción de relaciones de comprensión, cada uno desde sus diferentes posturas. Ambos equipos plantearon sus haceres desde el cuidado personal y grupal, en búsqueda de logros conjuntos; el respeto por los conocimientos y desconocimientos mutuos a favor de aprender a hacer algo valioso

para todos, y con la valoración cotidiana de lo que se iba logrando. Esto se comunicaba con placer.

Se tenían las condiciones y el intento para la construcción de un campo intercultural, pero sin saberlo, ni nombrarlo, ni siquiera conocer en ese tiempo, espacio y personas el concepto “intercultural”. No fue sino hasta que surgieron tesis de licenciatura y maestría sobre y desde la experiencia de la secundaria (Von Groll, 1997a; Rojas Cortés, 1999a) cuando el término “intercultural” empezó a pensarse en Tatuutsi Maxakwaxi. Este intento fue hecho desde y para la práctica en la acción conjunta, voluntaria. En el primer taller de agosto (1996), el maestro Agustín dijo: “Ya sembramos la semilla, ahora hay que cuidar para que crezcan los frutos”. Puede decirse que un acuerdo, no explícito, tenía que ver con la comprensión de esa realidad, las relaciones y el tiempo para aprender.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El fenómeno de la interculturalidad ha sido trabajado teóricamente, pero poco se ha estudiado desde la práctica misma. En la búsqueda de encontrar nociones y sentido de este fenómeno, se construyeron categorías de análisis con base en lo que se produjo en Tatuutsi Maxakwaxi, en los diferentes acuerdos encontrados en los documentos, y en la observación de los entendimientos o pautas de relación del primer año de trabajo del centro educativo. Estos acuerdos pueden agruparse en “reciprocidad” comunicativa e interactiva, “acción conjunta” y “complementariedad” del hacer intercultural.

En este análisis se evidencia que se entra en el campo intercultural desde la historia, con los previos culturales de confianza/desconfianza y del hacer “dialogar” las otras culturas con la intracultura. En esa entrada están implicadas las relaciones de poder: dominio/sumisión desde el conocimiento, las personas y los niveles de relación. Para iniciar la estructuración del campo intercultural se necesitan formas de hacer las relaciones con acciones voluntarias, conscientes, intencionadas, en el empeño de reducir al mínimo las asimetrías, desde los actores que se involucran, con una motivación y compromiso para aprender en circunstancias complejas. La interculturalidad es una forma de hacer que, necesariamente, tiene el aceptar y buscar comprender la complejidad que se vive, valorar la labor de cada uno, una continua comunicación contextualizada e interés por el intercambio de las tradiciones que están en juego y reduciendo al mínimo las relaciones de dominio/sumisión.

Suceden tensiones, conflictos y temores, unos referidos a las historias personales y grupales de los actores; otros surgen de la incertidumbre y la ambigüedad. Con relación al conocimiento, los temores se dan: de un lado, por miedo a consultar al que sabe; del otro, temor a imponer. Cuatro aspectos obstaculizaron la comunicación: la dificultad de enfrentarse a los que tienen el conocimiento que no se posee; la imposibilidad de expresar conocimientos propios y previos; la dificultad de hacer lo que dicen los que “sí saben”, porque no se entiende; y la imposibilidad de expresar que no se entiende por falta de valor o

confianza. Se necesita transitar desde una tolerancia inicial, que es la más impactante, hasta construir procesos de intercomunicaciones que ayuden a traducir, contextualizar y comprender lo diferente para continuar, pasando por procesos de autoafirmación.

En Tatuutsi, el cuestionario de los maestros que ayudó a enseñarles a los asesores que la relación podía ser homogénea, que los maestros podían evaluar a los asesores en su trabajo, proporcionó directrices en la manera de hacer. Fue una primera lección de los maestros para tener el control en la constitución de Tatuutsi. La relación asesor-maestro se modificó: de ser formación-supervisión-evaluación pasó a ser sugerencia del asesor-propuesta del maestro-verificación conjunta. La evaluación y el evaluarse mutuamente abrieron el camino para comunicaciones que llevaron a comprensiones. Otra forma de distanciación y puentes para alcanzar los diálogos que iban más allá de la experiencia. Asimismo, dieron capacidad de orientar las siguientes acciones, interacciones y comunicaciones. Se aprendió a confiar en el otro: dada la complejidad y diversidad en la que se movían los actores, fueron generando prácticas que contenían nuevas condiciones para la motivación y el compromiso en el trabajo conjunto. El reconocimiento de no saber ayudó a desactivar la desconfianza y a abrir espacios de formación de los que, supuestamente, no saben a los que se supone que saben. Permitió establecer correspondencia en las interacciones, relaciones más horizontales de aprendizaje, valoración, formas placenteras por los conocimientos e interaprendizajes que se lograban en todos los actores.

La confianza que se construía no necesariamente era estable, ni homogénea ni extendida a todos los actores, y esto detenía procesos. El expresarlo en la evaluación a los coordinadores facilitó mucho la comprensión de las dificultades. Otro elemento fundamental eran las prácticas comunicativas de diferente índole, como reuniones, tomas de decisión grupales, seguimiento continuo y minucioso, que fueron dándose con mayor frecuencia e iban favoreciendo las intercomprensiones y los interaprendizajes. Estas prácticas ayudaron a estructurar el campo intercultural.

Es complejo entrar en una interacción de formación o de apoyo entre dos personas con culturas y niveles de autoridad distintos. En el caso de la asesoría de la materia de cultura wixárika, el cuidado de la asesora de no imponer y valorar las interacciones con un hombre de conocimiento wixárika, quien, por su parte, apreció y agradeció a alguien que, sin ser huichol, le ayudaba a aprender, sentó las bases para la construcción del campo intercultural, pues se reconocieron sus actitudes y acciones en reciprocidad. Vivieron la relación con una voluntad creativa del encuentro, y se arriesgaron a hacer juntos lo que creían que era mejor, para educar allí.

El proyecto mismo de hacer una escuela fue parte del puente establecido para el diálogo y la comprensión mutuos. El centrar las actividades hacia la acción educativa, en la que se enseña y se aprende, fue central en el proceso. Se pusieron en acto el enseñar aprendiendo y aprender haciendo. Se aprendió a aprender, para poder transferir y aprender de la práctica, en la que los razonamientos permitían construir sentido y formas de actuación sobre ella misma.

El aprender a partir de las necesidades fue un proceso de tomar conciencia de que la mejor manera de hacerlo era desde la sierra, con los maestros, porque ellos eran quienes las tenían muy claras. Este ejercicio obligó a la escuela a tomar decisiones sobre las acciones a la hora de pedir financiamiento y en muchas más situaciones. Aprender a cuidar los entendimientos que se construyen a partir de comprender que las necesidades se viven desde valoraciones diferentes, y respetar esas valoraciones, fue un ejercicio que se asentó como una práctica dentro de Tatuutsi. Gracias a ello, la práctica de analizar en conjunto las necesidades y llegar a una decisión final que surge de las formas de hacer en la sierra, es la vía para emprender cualquier plan de acción. Esto abrió las relaciones de no dominio, las comunicaciones contextualizadas, de traducciones y aprendizajes mutuos. En consecuencia, se generalizó la reflexión compartida de forma permanente como medio y el decidir en conjunto.

La incertidumbre que en un inicio propiciaba inseguridades mutuas, luego aportaba un apoyo para arriesgarse a hacer en conjunto y empezar a convertirse en un sujeto colectivo. Tenía como ejes el respeto y la comunicación para pasar hacia

la valoración del trabajo conjunto. Se iban experimentando procesos de cambio como resultado de la acción propia y colectiva. Se fueron construyendo procesos de interacción en los que los sujetos ponían, intencionadamente, los significados, los procesos de significación y la resignificación de las prácticas.

Conocer y comprender el contexto generó prácticas de cuidado para los maestros y los asesores, y esto condujo a nuevas comprensiones del contexto y prácticas de cuidado. Solicitar libertad para llevar a cabo su trabajo fue una acción que pedía respeto por la propia manera de buscar cómo solucionar el cómo hacer, y luego ser corregido. Partir de lo que los wixáritari podían, creían y sabían, marcó una relación consciente de parte de los mestizos y definió formas para la construcción del campo intercultural; implicó mostrar que se podía partir de la experiencia propia wixárika y de ahí ampliar o corregir. Sintetizándolo: pidieron credibilidad y confianza. Las condiciones y el esfuerzo estaban orientados a la creación de un campo intercultural; los maestros wixáritari tenían conciencia de que el proyecto era suyo; muchas de las acciones, omisiones e intenciones generaron procesos autonómicos; éstos, en el fondo, representaban los procesos fundantes de Tatuutsi Maxakwaxi.

CAPÍTULO V

Los acuerdos autonómicos

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se mostró un panorama del primer ciclo escolar 1995-1996, la base para construir lo que ahora es Tatuutsi Maxakwaxi. En ese año, el campo intercultural era todo lo que tenían para hacer su proyecto; el campo les sirvió para usarlo, aun sin haberlo nombrado como tal, fue una estrategia que ahora conocen y utilizan. El campo intercultural nunca se acaba; sin embargo, ahora no es lo importante; han generado una propuesta educativa que se produce desde este proceso e inicia con la voluntad para abrirse y entenderse como sujeto educativo. En el ciclo 2007-2008, crearon una aproximación pedagógica autonómica.

Existe una relación entre el proceso intercultural y el sujeto intercultural; el primero propicia la construcción del segundo. El proceso autonómico favorece el sujeto autonómico. Se habla de un sujeto intercultural del principio, y en el presente, de un sujeto autonómico cuyas características son los acuerdos que aquí se exponen. El sujeto intercultural autonómico se entiende a través de estos acuerdos. Al inicio, funcionan con desconfianza y exigen a los otros, inseguros; al final, en el momento actual, es un sujeto plural y seguro. El sujeto es la escuela con un proceso educativo activado por personas concretas. Es un sujeto que actúa así, según etapas y acuerdos. Es siempre sujeto.

En esta sección se muestra el análisis de documentos trabajados en el ciclo escolar 2007-2008, que corresponde al último año que esta investigación estudia. Se trató de cuatro talleres efectuados en la escuela Tatuutsi Maxakwaxi; tres con el objetivo de analizar y construir estrategias para la realización de un proyecto orientado a la elaboración de un plan de estudios propio: TAL a pla, 1088, 2007; TAL b pla, 1088, 2007 y TAL c pla, 2008; un taller sobre educación para el trabajo realizado en 2008: TAL Pieck, 2008, y como complemento se utiliza un

trabajo de 2005 a cargo de Maike para tener una comprensión de los maestros y su escuela a modo de grupo focal: grupo focal 2005 y el reporte final del semestre de campo de Gabriela y Brenda: INF 12-787, 1997.

Los asistentes a los talleres de planeación fueron: el equipo de maestros wixáritari, formado por diez maestros y el director; y el equipo externo de apoyo, integrado por cinco personas. Para llevar a cabo los talleres, fue necesario que los maestros encontraran fechas adecuadas para que los alumnos no perdieran clases, y que todos ellos pudieran asistir sin problema, además de acordar con el equipo externo a fin de que pudieran trasladarse a la sierra y estar presentes.

Los talleres registrados para esta parte de la investigación se realizaron durante tres días, cada uno en la comunidad de San Miguel Huaixtita. Los dos primeros fueron estructurados por dos elementos del equipo coordinador (Maike y Mar, con apoyo de la coordinación general de Rocío); tuvieron como base lo que los maestros solicitaban que se trabajara y las reflexiones compartidas en diferentes talleres efectuados previamente. En específico, los talleres “El seminario sobre educación intercultural: la construcción del eje conceptual de Tatuutsi Maxakwaxi” (2003-2004), que, en ese tiempo, tuvo la intención de construir espacios continuados de reflexión y análisis para poner de manifiesto y discutir sobre temas que habían inquietado a los maestros y que querían aclarar para encontrar nuevas formas de dirigir su escuela.

La conducción de los talleres analizados era llevada consecutivamente por Mar y Maike, quienes tuvieron el encargo de organizarlos en respuesta a una petición explícita de los maestros de elaborar su propio plan de estudios. La dinámica estaba pensada para que los maestros llevaran la discusión y pudieran expresar sus opiniones, a fin de llegar a sus conclusiones sobre lo que iban a hacer, cómo y qué debía contener el proyecto de un plan de estudios propio. Las asesoras contextualizaron el momento en que se emprendió el proyecto; para iniciar la reflexión desde los mismos maestros, recordaron los comentarios y propuestas que en los talleres del seminario habían expresado ellos mismos y que sirvieron de fundamento para ayudar a definir lo que buscaban en ese momento para su proyecto. El grupo estaba repartido en círculo, dentro de un aula escogida por los

maestros para el taller. Ellos mismos acomodaron bancas para quedar distribuidos en el salón, de tal manera que el grupo de maestros y asesores estaba mezclado y así todos participaban de forma espontánea:

Carlos: ¿Qué tenemos? Montones de alumnos...Antes había 5 maestros y 30 alumnos. Ahora estamos hablando de 142 alumnos. Y once maestros... Hemos aprendido mucho... Bastante.

Maíke: ¿Qué es lo que queremos empezar? Pensando dónde estamos, con lo que tenemos. ¿Cuál sería nuestro objetivo? ¿Qué vamos a empezar a hacer hoy? ¿Cómo lo llamarían? ¿Para qué es este proyecto?

Carlos: Yo creo que es algo como... Una reflexión de nuestro trabajo...para asegurarlo, para identificarlo, qué tipo de escuela estamos trabajando. Darnos cuenta del tipo de escuela que tenemos.

Feliciano: Forma de organización, estructura. Definir nuestra escuela.

Carlos: A la mejor, a la escuela, encontrarle su nombre, su apellido (risas).

Feliciano: Bautizarla (TAL a pla1088, 2007).

Durante los talleres, fueron los maestros quienes llevaron la discusión y llegaban a conclusiones. Las asesoras marcaban temas a trabajar, definidos previamente y coordinaban la reunión; así fue la estructura de los talleres. Las asesoras o los mismos maestros regresaban al tema cuando se iba de lado, porque la flexibilidad en la dinámica y el respeto a cada una de las participaciones fue siempre permitida. Los asesores externos participaron con atención, y dieron lugar a la reflexión del grupo de maestros; sus participaciones fueron para complementar ideas; no hablaron mucho; sus intervenciones esporádicas sirvieron para propiciar la reunión y la reflexión, así como los temas a trabajar.

¿En dónde están ahora?, ¿qué han logrado desde sus acciones con relación a las construcciones de identidad cultural, sujeto autonómico y campo intercultural?, ¿qué documentos pueden decirnos si hay tal interculturalidad, autonomía e identidad, y de qué índole?, ¿cuál es la naturaleza de cada una de ellas?, y ¿cómo se mueven las visiones en Tatuutsi? Éstas son las preguntas con las que se partió para el análisis de las interacciones a través de los registros de los “Talleres de análisis y construcción de estrategias para hacer su propio plan de estudios” y lograr un acercamiento teórico, que muestre desde las prácticas sociales cómo se formaron los acuerdos autonómicos de Tatuutsi Maxakwaxi.

PLAN DE ESTUDIOS 2007-2008

En realidad, el plan de estudios de 2007 tiene variantes con relación al de 1995; las materias son las mismas, salvo algunas nuevas, como inglés, mecanografía y la asamblea de alumnos, que fue considerada como una materia. Sin embargo, el plan inicial de trabajar los contenidos con base en temas generadores e integrar las disciplinas en talleres, sólo se logró en el taller de actividades comunitarias, al cual se le desagregó la materia de derechos indígenas y se le anexó introducción a la investigación.

Tabla 20

| Plan de estudios de 1995 | | | | |
|--|----------------------------|-------------------|---|--|
| Taller de actividades comunitarias | Taller de ciencias | Taller de números | Taller de expresión | Taller de producción |
| Geografía, historia, civismo, derechos humanos e indígenas | Biología, física y química | Matemáticas | Las gramáticas wixárika y española, el diario personal en wixárika y español, cultura wixárika, las artes y deportes. Asamblea de alumnos | Hortalizas, carpintería, construcción, artesanía y herramientas cotidianas |

Tabla 21

| Plan de estudios de 2007 | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Primero | Segundo | Tercero |
| Diario personal en español | Diario personal en español | Diario personal en español |
| Diario personal en wixárika | Diario personal en wixárika | Diario personal en wixárika |
| Derechos indígenas | Derechos indígenas | Derechos indígenas |
| Gramática wixárika | Gramática wixárika | Gramática wixárika |
| Cultura wixárika | Cultura wixárika | Cultura wixárika |
| Español | Español | Español |
| Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas |
| Actividades comunitarias | Actividades comunitarias | Actividades comunitarias |
| Educación física | Educación física | Educación física |

| | | |
|-----------------------|------------------------|--|
| Inglés | Inglés | Inglés |
| Trabajo personal | Trabajo personal | Trabajo personal |
| Ciencias 1 (biología) | Ciencias 2 (física) | Química (el próximo año ciencias 3, química) |
| | Biología (transitorio) | Física (el próximo año ciencias 3, química) |
| | Química (transitorio)* | |
| Mecanografía | Mecanografía | Computación |
| Artes | Artes | Artísticas |
| Áreas productivas | Áreas productivas | Áreas productivas |
| Asamblea de alumnos | Asamblea de alumnos | Asamblea de alumnos |

Como se verá, el plan de estudios contiene elementos que cubren lo que la SEP solicita como materias para la escuela secundaria y, al mismo tiempo, tiene elementos que los maestros wixáritari han ido adecuando a sus necesidades de formación. Es amplio y se logra con el trabajo de nueve maestros con plaza de la SEJ, cuatro cocineras, el maestro de carpintería y dos maestros de panadería, que obtienen sus salarios de financiamientos externos, como la Ford, la Unión Estudiantil de la Universidad de Turku en Finlandia, Educación para adultos de Alemania y el Grupo Amistad. Éstos también aportan recursos complementarios para la operación de la escuela y la ampliación de infraestructura. El horario de la escuela es de 8:30 a 13:30 y de 16:30 a 18:00 horas. Los maestros hacen guardias en recreos y en el horario de comida, asisten a las reuniones semanales de maestros y mantienen informada a la comunidad, durante las asambleas, de lo que acontece en Tatuutsi.

Los maestros se distribuyen las materias según sus intereses y capacidades, no sólo de tiempo, sino también para mejorar la calidad de lo que se imparte. Si un maestro no ha dado suficiente evidencia de su trabajo con los alumnos, buscan quien lo reemplace en las materias o niveles, que pueden ser clave en la formación de los jóvenes. También es importante señalar que hay materias que contienen diferentes disciplinas en un solo enunciado, como la de actividades comunitarias, que incluye la enseñanza de historia y geografía e introducción a la investigación. En las áreas productivas se imparten los talleres de artesanía, carpintería-aserradero, panadería, y horticultura, además de contar con algunas áreas productivas extracurriculares: crianza de porcinos y conejos. Están pensando en abrir una granja de pollos como un área productiva, no formativa.

Es de subrayar que en este plan de estudios se llega a esta propuesta educativa que busca un equilibrio entre lo que se necesita tener para ser acreditados por la SEJ, requisito para tener una apropiación de las prácticas educativas escolarizadas occidentales que permita a los estudiantes acceder a una relación más equitativa con la cultura occidental, y a la vez se han construido prácticas educativas escolarizadas, pero con elementos de la cultura wixárika que fortalecen la educación de sus jóvenes, como la clase de diario personal en wixárika, cultura wixárika y gramática wixárika, o materias que forman para la defensa del pueblo wixárika, como derechos indígenas. Hay materias que ponen en equilibrio la formación, como el diario personal en wixárika y el diario personal en español y la de actividades comunitarias que enseña la geografía y la historia de lo propio, de lo nacional y de lo universal.

Para lograr este plan de estudios ha sido indispensable desarrollar una capacidad de decidir qué hacer, cómo y ejercerlo con libertad; de reconocer que tienen derechos y la capacidad de ejercerlos al grado de que este plan de estudios fue aceptado por la SEP. Esto se inscribe dentro de los procesos autonómicos contruidos.

Es importante señalar que no se busca en Tatuutsi Maxakwaxi tener una pedagogía indígena, sino que se está en un diálogo de prácticas y tradiciones en las que la identidad cultural moldea las acciones en una dinámica intercultural y autonómica. Tampoco los contenidos culturales que se enseñan, se anexan al plan de estudios de manera compensatoria o estática; son las prácticas que se requieren para “afirmar el uso de la lengua originaria, las costumbres, formas de comunicación, conocimiento territorial y prácticas comunales” de su pueblo. Como se dice en uno de los objetivos de la escuela, son prácticas culturales de la comunidad wixárika que se instauran en vida escolar. Con este marco, con los actores del ciclo escolar 2007-2008, se presentarán los acuerdos y entendimientos observados en la investigación.

LOS ACUERDOS Y ENTENDIMIENTOS AUTONÓMICOS

Los entendimientos o pautas de relación que dieron pie a los acuerdos autonómicos se presentan de la misma forma que los acuerdos interculturales. La intención también es develar poco a poco, desde las voces de los actores, la lógica mediante la cual resultan los acuerdos y entendimientos desde una reflexión analítica. Los entendimientos surgieron de las acciones que crearon prácticas sociales: con procesos que generaron aprendizajes; relaciones que propiciaron interacciones y dinámicas que llevaron a acuerdos, no dichos, pero observables en las prácticas, aprendizajes e interacciones que favorecieron la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi como un sujeto autonómico.

Los procesos autonómicos fueron prácticas sociales con aprendizajes que se generaron desde el grupo de maestros cuando buscaban asumir sus intereses mediante normas, competencias y poderes propios, identificando y reconociendo las necesidades propias y externas; colocándose en una posición de autoafirmación; y modificando la relación dominio/sumisión. Los acuerdos contruidos fueron: “Libertad para hacer: derechos autonómicos”; “Poder de manera diferenciada abrirse al exterior y hacer política”; “Poder tener una escuela propia desde la cultura wixárika”; y “Poder lograr un equipo forjador de un sistema autonómico”. Éstos fueron concebidos desde los siguientes entendimientos o pautas de relación:

- Poder decidir y hacer sin imposición y compartir con orgullo.
- Exterior que aporta para aprender.
- Relación con las comunidades.
- Oposición al exterior.
- Proceso activo, vinculado a la cultura, transformador, voluntario, personal y comunitario.
- Espacio dotado de sentido para la cultura wixárika.
- Visión conjunta de la secundaria.
- Equipo en movimiento y con aprendizajes constantes, trabajo y construcción colectiva.
- Atención y cuidado hacia el interior sobre el sentido de la escuela.

Cabe hacer notar, anticipadamente, que existe una nueva manera de comunicación de parte de los maestros cuando se expresan en los talleres y reuniones, respecto al capítulo anterior. Esa nueva manera se hace visible en la

presentación de los acuerdos autonómicos. A diferencia de las exposiciones colocadas como viñetas en el texto de acuerdos interculturales, ya no es “un” maestro el que habla y expone su punto de vista. Ahora, en 2007-2008, es el equipo de maestros que se expresa en un solo discurso compuesto de varias voces; un pensamiento formado de varias ideas que se complementan “para hablar de nuestra escuela”. Esta expresión estará presente en todas o casi todas las viñetas de este capítulo y se remarcará en el acuerdo final. Por esa razón, en el momento de hacer el análisis de la información muchas veces se hablará del equipo de maestros desde esa perspectiva, como si fuera un todo, no compacto, sí único. Además, ésta es la manera de trabajar a diario ahora en Tatuutsi Maxakwaxi.

PRIMER ACUERDO: LIBERTAD PARA HACER. DERECHOS AUTONÓMICOS

Este primer acuerdo muestra, a través de las voces de los maestros, una capacidad desarrollada para hacer con libertad y poder decirlo. El fondo del acuerdo tiene como base la idea de realizar un documento que muestre sus acciones, sus formas de ir haciendo la educación; a través de sus palabras, buscan fundamentar lo valioso de su escuela y dar elementos para tener el impulso de realizarla. Mediante sus prácticas, han logrado hacer y hacer con libertad, tomando decisiones sin una imposición. No necesariamente oponiéndose a las exigencias institucionales externas; sí basándose en lo que para ellos es seguro, las prácticas culturales propias, unidas a conocer el derecho que tienen de hacerlo, más los aprendizajes y fortalezas que han construido en doce años de trabajo intenso. Este primer acuerdo tiene una función de contraste con el primer acuerdo del capítulo anterior, en el que se lograron movimientos de la inseguridad inicial a la seguridad y confianza, al grado de compartir con orgullo lo realizado. Los entendimientos y pautas de comportamiento que aparecen son los siguientes.

Tabla 22

Primer acuerdo

| Patrones de relación o entendimientos | Acuerdos autonómicos |
|--|---|
| Poder decidir y hacer sin imposición y compartir con orgullo Definición/posicionamiento Seguridad y confianza Orgullo de tomar decisiones propias | Libertad para hacer: derechos autonómicos |

Poder decidir y hacer sin imposición y compartir con orgullo

Los maestros de Tatuutsi Maxakwaxi quisieron hacer su propio proyecto de elaboración del plan de estudios , pero no es un proyecto más: es un proyecto que revisa lo logrado en los doce años (1995-2007) de que Tatuutsi ha estado operando como una escuela propia de los wixáritari; propone algo que los identifique, que sea trascendente y les dé seguridad hacia el exterior. Quieren mostrar la escuela hacia fuera para que sea representativa:

Ceferino: Yo decía eso, a veces nos pregunta la demás gente, ¿el documento de la escuela?, algo así, un material que esté ahí, que tenga lo que ahorita estamos hablando, que tenga las bases, como todo en conjunto, por dónde va, qué quiere lograr, ¿que esté escrito ahí!, ¡qué es Tatuutsi! Algo, que nos represente, algo que nos de las bases para que nos conozcan también las demás gentes. Porque ya hemos dicho que hemos hecho muchas cosas, [ahora] nada más escribir. Existen documentos, pero sueltos, sin ninguna forma todavía... Eso. Está la escuela, ¡ya está! Hace falta la otra parte... Un libro, para que lo demos a conocer.

Mar: Darnos a conocer ¿en qué sentido?, ¿cuáles son estas personas que quieren saber?

Ceferino: Las organizaciones que quieren apoyar a la escuela, maestros.

Apolonia: Los que quieren aprender.

Ceferino: Padres de familia, maestros de aquí de la región, aquí de San Andrés, de San Sebastián, de Santa Catarina ... uno a veces, quieres decir todo, pero como que no... y no encuentras las palabras.

Fermín: Creo que podemos decir, aquí a dos años, podemos hacerlo, identificarlo, un libro. A mí también me preocupa. También a mí las autoridades me han pedido esto, a ver ¿cómo está la escuela?, y también con gente de la CDI en Mezquitic.

Toño: En la UPN, tenemos que decir sobre la escuela, ahí se habla de gramática, salen preguntas ¿cómo están dando esto? Nosotros tenemos que explicar de dónde venimos... Hablamos de las materias, como la gramática. ¿Cómo y para qué las están dando? Y a veces no sabemos ni cómo responder. y entonces, ya con base en ese documento decirle, sabes qué, es así. y está bien, porque cuando menos nos animamos a ir para que sepan cómo estamos trabajando. Es una herramienta.

Ceferino: La SEP... Sería reorganizar u organizar, cada una de las materias, las guías, todo, volver a revisar, ver lo que está mal, complementar, quitarle algunas cosas, agregarle otras.... Porque lo que yo decía ahí en Guadalajara era eso, como no estamos bien, bien definidos, a veces rápido nos vamos a lo que dice la Secretaría. Por ejemplo, cuando dijeron que estas materias se tienen que quitar, nosotros pensamos rápido, pues sí. Y eso sí me preocuparía, eso es importante; ¿cómo tenemos que trabajar las materias?, ¿con guías?, ¿sin guías?, porque a veces algunas materias todavía no hay guías. ¡Hay que definir bien! Hay que mejorar (TAL a pla 1088, 2007).

Por eso, se proponen elaborar un documento que les dé a conocer y mostrarse a quienes los han apoyado. Es una manera de dar cuentas y responder a quienes han confiado en ellos, y expresar su cumplimiento; intentan demostrar que lo han logrado como han querido hacerlo. Quieren mostrarse también “a los que quieren aprender”; saben que han construido una forma de entender la educación que puede ser de utilidad a otros interesados. Hay un orgullo de lo hecho, y saben que, al expresarlo ante otros, no siempre ocasiona el impacto deseado, de ahí que con un documento intenten revelar y revelar ante ellos mismos su propio logro; tener más claridad y mejorar lo realizado. Se quieren mostrar para definirse ante la autoridad educativa; reconocen que pueden tomar decisión aun ante lo que la SEP les “impone”. Saben que pueden decidir y fundamentar con su práctica lo que han logrado. La idea de este proyecto presenta una visión política, de definirse para

exponerse con orgullo, lograr seguridad y confianza sobre lo que han hecho y lo que han aprendido.

Carlos: Bueno yo creo que va a tener más fundamento. La gente nos puede identificar más, con más seguridad, más facilidad. Y así mismo, nos asegura a nosotros. Asegura nuestra escuela, a nuestros alumnos, nos asegura cómo vamos a seguir, adónde vamos, con los alumnos... Sí, si en realidad estamos preparando a los alumnos como quiere la comunidad.

Dicho por Mar sobre un registro de Carlos. Si el estado estuviera de acuerdo, nosotros podríamos dar nuestros programas, aunque fueran tele-secundarias, si estas escuelas se cambiaran como Tatuutsi, para mí sería una política, una revolución. A lo mejor el gobierno va a decir: "no los apoyamos"...**Mar:** Cómo podemos poner este logro que tendríamos con este hecho, con la posibilidad de que se diera en otras partes la currícula de Tatuutsi. Cómo podríamos llamarle a este logro que vamos a tener, al compartir el programa. Sería un logro a largo plazo. Que otras escuelas pudieran retomar...

Carlos: Sería un modelo educativo (TAL a pla1088, 2007).

Saben que necesitan la legitimación de la SEP y del gobierno para asegurar su destino. Se percatan de que son, o que pueden llegar a ser, un modelo educativo para otras escuelas, no sólo de la sierra wixárika, sino para otros pueblos indígenas; al mismo tiempo, tienen conciencia sobre el rechazo que se genera con una propuesta como la de Tatuutsi, que puede ser modelo, pero que ha implicado un camino difícil para legitimarse, porque han vivido las contradicciones sobre su trabajo ante el gobierno, la sociedad, algunos académicos e incluso dentro de la propia comunidad, de mucha valoración y también de severas refutaciones. En este sentido, se expresan al tratar de justificar la elaboración de ese documento, para darse a conocer, identificarse, fundamentar lo hecho y mejorarlo. En esta discusión señalan los planteamientos que dan razón a buscar una nueva acción de autoafirmación, parten de sus intereses, identifican necesidades, ven el potencial de su acción, y van en pos de una acción autonómica.

Ceferino: Aunque ahorita... la sociedad no lo acepta así, tienen que despertar, lo que somos nosotros: la cultura, el vestido, la lengua y todo; la gente siempre lo rechaza, en la escuela nos estamos dando cuenta de esto.

Carlos: Hace dos semanas, andaba en los Lobos, ahí un ratito estuvimos ahí como enemigos, y luego ya como cuates... Empezamos a platicar sobre la educación, y entonces este señor, Basilio, me dijo: "me he corregido de lo que he dicho de los maestros, ahora estoy convencido de que he actuado mal al criticar a los maestros". El pensaba que aquí [que en Tatuutsi] un alumno ya tenía que salir competente, de lo que enseña Agustín, [Cultura wixárika] todo, todo, todo, pero él se convenció, porque yo empecé a hablar, de dónde, quién es el culpable de que los alumnos lleguen así, [a la escuela] estén así [sin saber]. La educación está desde el hogar, nosotros solamente, [en] la secundaria es sólo para apoyar, para ayudarlo un poquito más. Entonces él, [dijo] sí, sí, exactamente, que él antes pensaba que salían sabiendo esto, con el maestro Agustín, por eso está ahí, "ahora me he convencido

que no es así". Yo creo que todas las cosas van por partes. Si ustedes, dentro del hogar lo están apoyando, eso es bueno, para que al niño no se le olvide, va a ir a la escuela, ahí se le está inculcando algo, para que no pierda eso, estoy convencido. Así platicamos, así estuvimos hablando.

Apolonia: Un compañero en Colotlán decía, nos preguntaba, ¿ustedes sabrán donde hay alumnos que están vestidos así de wixárika? Y yo le dije, pues en mi escuela. Los de tercero, los niños, van con huaraches de tres agujeros, y todos con su vestimenta blanco pues o bordado. "A poco" dice él, "Por qué, porque en mi escuela ya casi no quieren usar su ropa, ya no quieren hablar en el idioma. ¿Es cierto?, quiero visitarlo", dice. Era un compañero wixárika (TAL a pla1088, 2007).

Refieren situaciones en las que gente de la comunidad y maestros indígenas se sorprenden o reconocen lo que han logrado; al mismo tiempo, esperan una demostración hacia la sociedad, para que, desde su trabajo, su proyecto, Tatuutsi se legitime y se acepte la cultura wixárika, en contra de la discriminación, y a favor de la valoración de su cultura. Son conscientes de que tienen que hacer actos demostrativos que los coloquen en un lugar diferente en las relaciones hacia el exterior, y que sirvan para reducir el desconocimiento y la discriminación; para eso realizan proyectos y los llevan a cabo; en este momento, procesan la construcción de un gran proyecto que los identifique, que diga lo que es Tatuutsi Maxakwaxi:

Carlos: Pues sí, creo que eso es lo que hemos hecho algo, ¿no? Hemos filmado películas, hemos dado pláticas, hemos tenido eventos tradicionales, un encuentro musical, un libro de texto, del maestro Agustín. Eso es lo que estamos haciendo ¡identificarnos! Ya que no tenemos que estar estáticos (risas) entonces, tenemos que darnos a conocer, quiénes somos. No nada más somos simples indígenas o indios y cuando se nos vea con nuestro vestido no se nos diga danzante o payaso. Por eso estamos dando a conocer.

Mar: ¿Es parte de la intención de la escuela dar a conocer?

Carlos: Sí, sí. Mostrar... Aquí a veces vemos o sentimos que no estamos haciendo nada. Pero si viene otra gente, se sorprende; le decía,[al] maestro Gregorio, el compañero, el asesor, y que le dije, "nosotros allá en nuestra escuela les enseñamos a hacer flechas sagradas, los colores que debe llevar, cuantas rayitas, y este para este, y para acá, cada uno", "a poco", dice él, ¿cómo?. "De veras, eso estamos enseñando nosotros" [...] La otra vez mi hijo, estaba preocupado, no encontraba, le encargaron [palabra en wixárika] Algo así como, pintura. Dijo, "¿dónde lo voy a encontrar? -No pues es fácil, pide consejo a tu abuelo, él sabe donde hay materiales y que te enseñe a hacer, cómo elaborar, cómo se hace esto. Le tienes que decir a tu abuelo. ¿Por qué? Porque él sabe, él tiene. Sí es cierto, verdad. Lo que está pasando aquí, lo que no está pasando en las escuelas (TAL a pla1088, 2007).

Carlos sabe que lo que han hecho es "identificarse"; valora el haber logrado hacer una escuela que ayuda a identificarse con lo propio, donde se busca fortalecer la identidad de sus jóvenes, da reconocimiento hacia personas de la comunidad; que es una escuela que intenta mostrar su capacidad de tomar decisiones sobre lo

que hacen desde la cultura. Buscan hacer un proyecto que los lleve a demostrar y demostrarse, que tienen un proyecto propio, encaminado a educar de manera pertinente, y a la vez mostrar con orgullo hacia el exterior su potencial, y dar razón del porqué no deben discriminarlos por ser indígenas.

Carlos señala con orgullo que en esa escuela se propicia la enseñanza del conocimiento de los abuelos; se revalora, porque pueden enseñar a los jóvenes lo que otros ya no saben. En esta escuela tienen libertad de decidir, adaptar o modificar sus tareas; esa flexibilidad ha sido construida gracias al y ir venir de la desconfianza a la confianza propia y ajena; de la inseguridad a la seguridad. La identidad cultural como un factor que dinamiza —“ya no tenemos que estar estáticos”, dice Carlos— la seguridad; como un motor que activa diferentes engranajes, para buscar, relacionar, proponer, decidir y actuar en consonancia con lo que les es propio y que da confianza. En esa libertad se permite la participación y decisión del equipo de maestros hacia lo que creen que conviene para educar con intenciones que llevan hacia el fortalecimiento de la identidad cultural. Ellos consultan y deciden si participan o no. Tienen capacidad de decisiones propias y para regirse. Deciden en conjunto las acciones colectivas hacia el interior de la escuela y hacia el exterior y se confrontan:

Ceferino: Lo que pasa es que sí se ha participado en eventos sociales a nivel nacional. Por ejemplo, si lo comparamos con una telesecundaria de aquí. ¿Han ido a una consulta nacional o intercambio con otras escuelas? Yo creo que no. Aquí los compañeros también han visitado escuelas, algunos en otro tipo de encuentros, hasta en otros países hemos ido a dar lo que estamos haciendo aquí, el modelo educativo... Yo les comentaba eso [a los maestros de primaria]. ¿Por qué ustedes no pueden? Porque el gobierno los tiene amarrados. Que para salir tienen que pedir permiso, tantos días. Y ellos ya no pueden decidir lo que van a hacer entre ellos mismos.

Mar: Entonces eso es una incidencia política, porque es una forma de ser escuela que no está sujeta al gobierno.

Ceferino: Eso es.

Carlos: Aquí nosotros podemos modificar lo que no nos guste, agregarle lo que nos gusta. Allá no pueden hacer eso; ellos lo que les ponen, lo que les sirven, lo pueden digerir, aplicar porque se los exigen. Por eso no están exactamente muy libres.

Toño: Que los planes no vienen contextualizados de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

Carlos: No, pues eso no, porque eso es nacional.

Mar: Entonces las demás escuelas se dan cuenta de esto, ¿no? Y preguntan. Ustedes les responden y ellos se dan cuenta de por qué están así.

Ceferino: Así es. Se sorprenden con las materias, oye, por qué Gramática Wixárika, por qué Derechos Indígenas. Porque en las demás escuelas no se da por la misma situación, el

mismo control. No pueden decidir qué les sirve y qué no, lo que es necesario y pertinente (TAL a pla 1088, 2007).

Esta relación hacia el exterior ha permitido identificar la trascendencia de lo que hacen y el impacto que tienen no sólo hacia quienes los visitan, sino también con los maestros de la zona. Esto lo han confirmado en las visitas a otras instituciones educativas en el país y fuera de él; con el contacto con otros maestros indígenas y no indígenas del país; en su participación en foros sobre el tema de educación intercultural, como estudiantes y maestros en la UPN, donde están haciendo su licenciatura y el director es maestro. Hay también claridad de que se ha generado una propuesta que despierta entusiasmo por sus particularidades; por pensar una educación adecuada a la cultura wixárika y a las necesidades de la comunidad de San Miguel Huaixtita. Lograron desafiar un modelo establecido de educar de las escuelas occidentales, por lo menos de la sierra, al asumir el derecho de modificar en la práctica la educación para lo propio y, al tomar en sus manos ese derecho, consiguieron construir procesos autonómicos. Recrear esos discursos ayuda a justificar e impulsar la creación de su nuevo proyecto:

Agustín: Cuando esta escuela se destruya, entonces ya vamos a quedar con las manos cruzadas. Ya ni qué hablar nada.

Ceferino: De hecho decía una vez Feliciano, si esta escuela la convierten en oficial, yo hago por allá en otros lugares una escuela igual a esta. Nos vamos todo el equipo (risas).

Apolonia: Mejor nos quedamos a trabajar aquí.

Agustín: Lo que se me ocurre es que si tuviéramos prepa, tendríamos más valor y más fuerza, pero no sé cuándo, yo creo que nunca. Igual que su hermanito esta escuela (TAL a pla1088, 2007).

Hay una posición clara en la diferencia que han marcado y lo que han logrado como prácticas divergentes de otras maneras de construirse como escuela. Reconocen que tienen definición y características propias que valoran. Esas prácticas son optativas, flexibles, y se realizan por medio de combinaciones de acciones producto de reflexiones y aceptaciones previas, relacionadas con el contexto, con las formas de hacer propias y las intenciones que buscan; por eso, saben que tienen que seguir: “Mejor nos quedamos a trabajar aquí”, dice Apolonia; señala que seguir, aunque se oficialice la escuela, es lo que se debe hacer, porque se reconoce con una responsabilidad; hay un capital social construido. Es también

una muestra de haber producido una base de confianza en la acción colectiva, desde el compromiso y la reciprocidad:

Ceferino: Lo que pasa es que tiene que ver el gobierno ahí. El gobierno no quiere escuelas como esta. La SEP quiere modificarnos, decirnos cómo hacerle, ponernos topes. Yo a veces pienso que gracias no sé a quién esta escuela fue aceptada en la SEP. No sé si fue de casualidad.

Rocío: No, no, no. Fue una lucha terrible.

Carlos: Se hizo la lucha pero mañosamente.

Ceferino: Porque uno no puede decir, yo quiero una escuela así, así y así. Es difícil.

Carlos: Yo creo que al principio consistió mucho en el apoyo de Don Efraín.

Rocío: Fue muy impresionante, porque él agarró los papeles y leyó lo que habíamos puesto. Leyó rápido y dijo, “esto es lo que hay que hacer, yo les ayudo”. Así fue lo que hizo.

Agustín: En ese rato se durmió (risas).

Ceferino: ¡En ese rato despertó! Cómo debe ser la educación, aceptó, comprendió, reconoció.

Rocío: Esa fue una puertita que se quedó abierta. Ya después todos los tropezones.

Ceferino: Todo ese problema yo recuerdo, visitas de la educación, vueltas y vueltas.

Mar: Entonces desde el mismo nacimiento de la escuela fue estarse enfrentando con...

Ceferino: Eso iba a decir, con esas características puede participar a nivel nacional el movimiento, porque la misma escuela decide en qué trabajos puede o no participar. Eso es. Si hay una consulta de tal tema, preguntamos si, sí o no, le entramos a participar, como con la consulta para la reforma de la educación.

Mar: O sea, no tienen quién les dé línea, ustedes mismos (TAL a pla 1088, 2007).

Las dificultades vividas en Tatuutsi han sido causa de que califiquen la posición del gobierno como contraria a la creación de escuelas; reconocen la intensa labor de gestión y las fuertes resistencias del sistema educativo para permitir la constitución de esta escuela. Estas contradicciones fueron el origen de la posición de orgullo propio por lo logrado y de gusto por compartirlo, que fortaleció la confianza propia y ajena. La escuela es una responsabilidad de ellos; la valoran por lo que es y lo que hace para cuidar su cultura. Ceferino la inscribe dentro de un movimiento nacional, que alcanza a dimensionar su trascendencia por su capacidad de decisión sobre lo que hay que hacer:

Carlos: Yo pienso que la escuela tiene una importancia, una responsabilidad para sobre la cultura, como un Centro Educativo. No hay otra escuela así, a lo mejor en el país o en el mundo. Tienen que velar la escuela, y nosotros los maestros y los padres de familia y los niños. ¿Por qué todos somos responsables? Cuando caiga eso, la escuela, será cuando caigamos en la irresponsabilidad. Si los padres están interesados en la cultura, va a funcionar. Cuando los niños no están invadidos por otra ideología, ellos van a seguir. Y los maestros, cuando estemos convencidos del papel de nuestra escuela, esto va a funcionar. Cuando no, se acaba (TAL a pla 1088, 2007).

Nuevamente, Carlos señala la importancia de esta escuela. Habla del cuidado que deben tener, padres de familia, alumnos y maestros, para que siga funcionando y pone en el centro el papel de la cultura wixárika. Asume la responsabilidad que implica tener esta escuela diferente, propia de la cultura, y el deber compartido de cuidar esta clase de educación que ayuda a identificarse con lo propio; al estar convencidos los maestros del papel que representa esta escuela, va a funcionar con esa lógica.

La escuela, al decidir por sí misma, pone en juego la identidad y la autonomía vinculadas a la libre determinación, por la cual los pueblos indígenas han luchado durante los últimos años por el poder decidir y hacer sin imposición externa. Así se ponen de lado las formas de dominación política y las relaciones de poder que producen discriminación naturalizada y legitimada. Una educación que implica poder decidir y hacer, propicia la igualdad, la libertad y la democracia, como dice Díaz-Polanco (2006). Al mismo tiempo, genera una educación política hacia la autonomía:

El tema de las identidades y la autonomía no es nuevo. Pero las complejidades que adopta en el umbral del siglo XXI, en medio de un despertar de etnias, regiones y nacionalidades que afirman o replantean sus reivindicaciones propias, apremian a retomarlo. La razón de ello radica en que el fondo de las identidades y las autonomías está íntimamente vinculado a cuestiones medulares, como la igualdad, la libertad y la democracia, que son preocupaciones históricas de la izquierda en cualquier parte (Díaz-Polanco, 2006: 89).

Tatuutsi es una escuela apropiada por lo maestros, porque ellos quieren mostrarla hacia fuera para que sea representativa, que dé a conocer lo que han hecho, y que siga dando identidad y seguridad. Saben que son un modelo y quieren ejercerlo; reconocen que necesitan de los vínculos con otros, así como legitimarse y desmarcarse de lo que no quieren. Han logrado encontrar una posición y pretenden hacer evidentes sus capacidades, desarrolladas con una intención clara para que la sociedad conozca, acepte y respete la cultura wixárika en contra de la discriminación, y a favor de la valoración de su cultura. Éstas son las pautas de comportamiento que dan base a las acciones de Tatuutsi Maxakwaxi y se manifiestan en las expresiones de los maestros de cómo se ven ellos mismos.

Libertad para hacer

En los trece años transcurridos desde 1995 hasta 2008, las prácticas de los maestros han experimentado transformaciones importantes. La dependencia inicial entre asesores y maestros en 1995, fundamental para la formación de maestros y alumnos y también para la creación misma de la escuela, no es igual en 2008. Ahora se llevan a cabo los procesos de formación para los alumnos desde las intenciones, conocimientos y decisiones de los maestros con seguridad sobre lo que hacen, muchas veces sin consultar a los asesores. Las prácticas de convivencia entre los asesores y los maestros siguen estando marcadas por el aprecio y los agradecimientos mutuos. Muchas veces, el trabajo de los asesores es voluntario, como el de Enrique Pieck, Sarah Corona y Ana Quesada. Sin embargo, hay otros que reciben una compensación por sus acciones. Esto hace que se genere la toma de decisión por parte de los maestros en cuanto a quiénes los asesorarán en las materias. Es una manera de hacer activa, legítima, que transforma las relaciones de manera más democrática y equitativa, en las que el poder que se crea es compartido y asumido por todos.

De igual modo, se ha construido en Tatuutsi una posición ante el gobierno y la sociedad mayoritaria; una toma de posición política, de búsqueda de mostrarse, incidir, y darse a respetar hacia el exterior. Todo ello habla de una seguridad construida y de una confianza en lo que se ha realizado; lo demuestran con orgullo por haberlo logrado desde decisiones propias, construidas en conjunto, desde ellos como maestros, como parte de una comunidad, desde su cultura y junto con los asesores en relación con la cultura occidental. Estos patrones conducen a poder decidir y hacer sin imposición externa; poder pedir y lograr no ser rechazados; y poder compartir con orgullo y dignidad lo que han logrado. De aquí surge, como un acuerdo autonómico, la libertad para hacer. Conforme a Arendt (1973, 1995), el ser humano tiene la posibilidad de cambiar cuando quiera gracias a que cuenta con la facultad de la libertad y por ésta es que el ser humano puede autodeterminarse y ser creativo, y en esa creatividad y con la libertad se hace posible la acción, materia prima de la política, como un derecho que construye autonomía. Desde esta perspectiva, se plantea el primer acuerdo autonómico.

SEGUNDO ACUERDO: RELACIONES AUTONÓMICAS

Se han configurado patrones de relación que llevan a abrirse al exterior, porque contribuyen para aprender. Estos aprendizajes han transitado de la desconfianza inicial con el externo a una familiaridad confiada hacia los externos que aportan y enseñan. Se han modificado las formas de relación hacia el exterior, de establecer y ampliar la confianza, y también, de estar atentos para observar y rechazar comportamientos en las autoridades y en algunos sectores de la población exterior cuando imponen, discriminan, agreden o humillan. Esta manera diferenciada de abrirse y aprender del exterior posibilita una toma de decisión y una postura dinámica de relacionarse, y provoca una heterogeneidad reflexionada en las relaciones, tanto internas como externas. Construye una identidad basada en el razonamiento de la propia cultura, reflexionada a través de la comparación, el intercambio y aprendizajes de otras culturas, y esto permite un fortalecimiento de la propia identidad. Da mayor capacidad para reflexionar sobre lo propio y adoptar una posición crítica hacia las propias costumbres. De una defensa desesperada por la cultura propia se ha pasado a valorar elementos de otras culturas, que pueden originar adaptaciones conscientes e intencionadas de conocimientos y experiencias externas para fortalecer lo propio y la educación que quieren. Antes, las adaptaciones de elementos externos eran impensadas o no trabajadas de la misma manera, tanto en la vida cotidiana como en la escuela.

Ahora se tiene una posición de apertura a mostrarse, a observar reflexivamente y construir aprendizajes que aportan y divierten, sabiendo que su relación hacia el exterior es necesaria. Al mismo tiempo, son conscientes del peligro de abrirse sin reflexionar. Se generan acciones colectivas hacia el interior y creativas hacia el exterior para plantear alternativas acordes con lo que se quiere. Hay una conciencia sobre las dificultades internas y, al mismo tiempo, un compromiso solidario y de apoyo hacia las comunidades indígenas wixáritari y del mundo. Estos patrones de relación convergen con uno que resulta evidente en cada uno de los acuerdos: la construcción de sus propias formas de enseñar haciendo,

participar y hacer política, porque piensan, hablan, hacen juicios, toman postura, se comprometen, actúan y educan en una preocupación por el mundo y sus relaciones. Han construido, por lo tanto, una manera diferenciada de abrirse al exterior y hacer política; éste sería el segundo acuerdo autonómico de este estudio.

Tabla 23
Segundo acuerdo

| Patrones de relación o entendimientos | Acuerdos autonómicos |
|--|--|
| Exterior que aporta para aprender Relación con las comunidades Oposición externa | Relaciones autonómicas: poder de manera diferenciada abrirse al exterior |

Exterior que aporta para aprender y el abrirse a otras culturas

En Tatuutsi, la visión del exterior se ha modificado de 1995 a 2008, del tener una posición de confianza/desconfianza en un principio se ha ido construyendo una forma diferenciada de relación hacia el exterior, con familiaridad confiada hacia los grupos, personas e instituciones que manifiestan afinidad y correspondencia para la construcción de confianza, abiertos a mostrarse, con gusto de hacerlo, de interactuar y aprender de ello. Han salido alumnos y maestros a diversos países, como Finlandia, Guatemala, Alemania, España, a presentar su trabajo. Han sido visitados por diferentes actores: maestros indígenas de otras etnias, autoridades de la SEJ, políticos, académicos de distintos niveles y disciplinas, instituciones y países, y han dialogado con ellos. Han visitado otras regiones indígenas, otras escuelas en el país que buscan realizar una educación como de ellos.

Para compartir lo hecho, fue necesario reconocer las cualidades y carencias en su trabajo, valorar los retos superados y los que faltan por emprender, lo que se es y se hace a fin de poder presentarse. Por esas dinámicas, han tomado en sus manos lo que han producido; han aprendido del valor de descubrirse y compartir, y en esa lógica enseñan a sus alumnos. Saben que deben enseñar para fortalecer la identidad y la reflexión de los jóvenes, de tal forma que puedan salir a cualquier país

y aprender de fuera, tener un proyecto y regresar a aplicar sus conocimientos. Ello habla de sus propios aprendizajes al abrirse a conocer nuevas culturas y otras experiencias:

Carlos: [El alumno] debe estar consciente de lo que es: “Soy huichol” aunque me manden a Alemania, no se me va a olvidar, puedo ocupar aquí puestos a fortalecer. Yo aprendí en otros lados, muchas cosas sirven aquí, y las aplico... Por ejemplo, la comida y vestido pueden fortalecer y reforzar. La forma de tratar a la gente.

Toño. Sirve para enriquecer. El niño va a comparar... Si estudiaste, tienes que demostrar lo bueno. Que sean reflexivos.

Agustín: Los que se van, si tienen su plan, no se les va a olvidar. Los que se van sin plan, se van a perder. Ahí [es] cuándo, nunca se va a corregir.

Carlos: Estamos echando la semillita de que estén con esa idea: si se van a estudiar, pero tienen que regresar; y ya van con esa idea. Porque si no fuera así, aquí les diríamos que la cultura no es cierta, no sirve. Que lo bueno es de la ciudad, que allá tenemos que ir a aprender para traer la cultura para acá. Tenemos que impartir aquí para cambiar un poquito. Es la moneda al revés. Es eso lo que estamos haciendo. El niño que entiende eso, puede ir a Francia, puede ir a Alemania, se pueden ir a donde quiera, Estados Unidos, en cualquier universidad (TAL a pla 1088, 2007).

En la escuela se aprende a valorar su origen wixárika. El estar colocados frente a su cultura, vista como una cultura que está en movimiento y que puede ser fortalecida con los aprendizajes de otras culturas, es el punto central de la construcción intercultural de Tatuutsi Maxakwaxi. La semilla que siembran es para que tengan la idea de regresar sabiendo que su cultura da sentido, pertenencia y movimiento, y no que lo bueno está afuera, sino que lo que tienen como valioso en su cultura es cierto, sirve y puede ser enriquecido. La idea de los maestros de que el alumno tenga conciencia de su “ser huichol” es algo intencionado que se ha fortalecido en Tatuutsi, desde esa dinámica de exponerse y demostrar lo que han logrado. Nuevamente, aparece el orgullo por compartir, aunado a que saben que los jóvenes tienen y quieren salir; reconocen la importancia de la escuela en el arraigo de los niños y jóvenes; por eso, buscan reforzar, en esta etapa de su desarrollo, su identidad cultural. No importa dónde vaya después, si sale a un país lejano, lo que importa es que tenga claro que debe regresar y aplicar en su comunidad lo aprendido, o apoyarla desde fuera, “porque también puede ayudar desde allá”, dice Carlos. La idea es que tenga un plan, como dice Agustín, una formación que no se le va a olvidar, una valoración de lo propio y un compromiso. Lo que aprendan fuera sirve para enriquecer lo propio, para comparar las culturas,

para reflexionar y demostrar lo bueno y lo mejorable de cada una. El joven que logra comprender y valorar lo propio, puede salir a cualquier lugar sin problema. En este sentido, se educa para convivir y aprender del exterior, no se parte de una pérdida de lo propio, ni de sobrevaloración de lo externo, sino “de una visión del mundo y unas prácticas enraizadas en el grupo, que buscan engrasar sus propios ejes comunitarios” (Arendt, 1995: 17).

Carlos: Úrsula preguntaba, “se dice que [la escuela] es para que no salgan. ¿Qué está pasando? si todos salen”. Bien, buena pregunta, buena observación. Nosotros, estamos preparando a nivel secundaria. Niños de once, doce años. En esta etapa estamos aquí educando. Después ya no nos interesa adónde se fue. No hay otro proyecto. Mientras tanto, como ellos son menores de edad, estamos compartiendo la educación del hogar, estamos ayudando para mantenerlo. El niño todavía en esa edad no es responsable. No puede vivir solo. Entonces les ayudamos para que se mantengan en el hogar. No sé si respondí (TAL a pla 1088, 2007).

Esta visión de la escuela, que señala el maestro Carlos, habla de una responsabilidad social, comunitaria, compartida con los padres, ayudando a mantener al niño hasta que se haga responsable y pueda salir de la comunidad, con un plan. Después, es un nuevo proyecto que corresponde a una siguiente etapa del joven y quizás a la preparatoria. Por lo pronto, en Tatuutsi se limitan, con conciencia, a formar para valorar su ser wixárika, su cultura, su origen y buscan sembrar en el alumno, que está en una edad clave, para que a partir de valorar lo propio, aprenda de fuera y que regrese para compartir sus aprendizajes, en beneficio de su comunidad.

Esta visión de la educación supone una capacidad de comprender esa realidad que se vive, que los jóvenes quieren salir y aprender de fuera, que esa situación es benéfica para la comunidad si se sabe educar para ello. Tiene que ver con reconocer opciones formadoras a lo que plantea esa realidad y crear soluciones educativas para ellos, que rompen con parámetros anteriores. Hay dos elementos centrales que mueven esta dinámica. Uno es: el educar para fortalecer la identidad cultural permite movilizarse hacia otros tipos de aprendizaje, sobre otras formas culturales que, al final, se revierte en el fortalecimiento de la identidad propia. Dos, hay una decisión intencionada de abrirse para establecer nuevas relaciones hacia el exterior y el interior. De esta manera se logra un re-conocimiento cultural:

Apolonia: Que las mujeres seamos más abiertas. Las mestizas pueden gobernar, pueden hablar, pero a comparación de aquí, como que no nos animamos ni siquiera a preguntar, a platicar. No sé si sea cultura o...

Fermín: Ahorita la suplente del gobernador está en todas partes [es Trini, una mujer]. Sí, tiene razón. Ella va a ser la que... [señal de fuerza] (risas).

Ceferino: No sólo se aprende español, por ejemplo. De que ha habido otros países donde ha habido eso. Ha habido gobernadoras, mujeres inteligentes, destacadas. Un ejemplo, en Guatemala, Rigoberta Menchú (TAL a pla 1088, 2007).

Educar a las mujeres para que sean más abiertas, que puedan gobernar, dice la maestra Apolonia, y potenciar las acciones de las mujeres wixáritari. Ponen como ejemplo a Trini, la suplente del gobernador de San Andrés Cohamiata y a Rigoberta Menchú, como modelos para construir formas de relación y de redistribución del poder, formas diferentes para las mujeres y alumnas de Tatuutsi. En el centro está una búsqueda de igualdad social. “La justicia hoy en día precisa de dos dimensiones: redistribución y reconocimiento” (Fraser en Díaz Polanco 2006: 95). Los maestros de Tatuutsi Maxakwaxi han dirigido sus esfuerzos para generar una educación que conduzca a la redistribución del poder y el reconocimiento de lo propio cultural. Sin embargo, las acciones de movilización y asunción del poder originan más cambios en las maneras de ejercer el poder y de aprender a hacer política:

Lo que se requiere no es cambiar el mundo, sino tomarlo; lo necesario no es meramente tomar el poder, sino cambiarlo. Tal vez nuestro lema deba ser: *Tomar el mundo para cambiar el poder* (Díaz-Polanco, 2006: 105).

En ese sentido se ha ido caminando en Tatuutsi, hacia la construcción de formas nuevas de relación y de modificación del poder; enseñar para generar cambios que permitan nuevas relaciones hacia el exterior, que implican cambios en el interior, que se basan y refuerzan lo propio, pero que también lo transforman. Los maestros en Tatuutsi aprenden y enseñan competencias que se requieren para enfrentar los problemas permanentes que viven los pueblos indígenas, porque existen diferencias en la información que se maneja, en los conocimientos que se utilizan, por inequidades en las oportunidades, desconocimiento de sus derechos y

capacidad de defenderlos. Buscan educar para reducir o eliminar los elementos que agudizan la discriminación; para tomar el mundo y cambiar el poder:

Carlos: Aprender el español sirve para defendernos, para entender los problemas hacia los no indígenas, con el gobierno. Para eso se aprende. También para darnos cuenta en el noticiero, las noticias que se transmiten por medio de la lengua. También para leer libros y periódicos que viven en español. No podemos vivir con la segunda lengua. Nuestra lengua wixárika debe estar acompañada por el español, porque de sí misma a lo mejor no tendría mucha validez.

Agustín: Como decía Carlos, es una herramienta. Ahorita son tres armas las que estamos usando. Uno de nuestro, otro de español, inglés. Para defender. En otro país lo va a necesitar, es el arma más fuerte. Inglés es mundial. Con eso puede comunicarse en donde quiera, hablar con la gente. Es importante, pero también que no se olvide de su propia lengua.

Toño Felipe: Aprenden español, van conociendo, la tecnología, que aprendan a escribir, mecanografía, computadoras, que vayan conociendo. No nomás se van a quedar aquí, sino que tienen que seguir otro nivel para que se preparen. No dejar la cultura. Yo pienso que sí, enriquece, porque los alumnos que investigan, en Internet, encuentran. Vas enriqueciendo tus conocimientos.

Fermín: Yo tengo un comentario sobre eso. Un ex alumno decía, el que se le haya dado la herramienta de cómo usar la tecnología, la computadora, el Internet, le ha servido mucho, porque les dejan temas que no vienen en los libros, diccionarios o enciclopedias. Lo que él hace eso... ahí están disponibles el Internet y las computadoras. En una escapadita se va, y rápido copia, porque ya lo sabe manejar, luego lo comparte con sus compañeros. Lo ayuda a resolver ciertos puntos.

Abel: El hablar el español aparte de nuestro idioma nos ha servido y nos va a seguir sirviendo, porque si no hablamos español, nosotros no podemos manejar la tecnología. Es una necesidad, un requisito que nos pide la tecnología. Porque muchas de las veces nuestros antepasados, nuestros abuelos no pueden prender un radio, no saben de eso. Yo creo que es una necesidad. Hoy, en la actualidad hay avances tecnológicos.

Fermín: El español por una parte ha afectado y por otra parte ha beneficiado a la comunidad. En asambleas, cuando se habla de los límites territoriales, a veces tratamos que por qué se firmó sin leer [los documentos], nos echamos la culpa nosotros mismos ya. A veces aunque uno sepa leer, da flojera, antes de firmar algún documento. A veces por equivocación pone uno la firma. [El español] Es una herramienta.

Toño: Irnos preparando conociendo para mejorar la enseñanza.

Ceferino: Sobre educación, sobre la forma de enseñar, nuevos métodos.

Fermín: Sobre ciencias.

Apolonia: De lo que los ancianos saben, puede estar escrito. De las medicinas, de alfarería... (TAL b pla 1088, 2007).

Los maestros identifican elementos culturales de fuera que, piensan, pueden reforzar lo propio; por ejemplo, que los alumnos aprendieran a hablar en público fue la razón de incorporar el teatro en una etapa de enseñanza de Tatuutsi; aprender el español como defensa, para estar informados, comunicados, resolver problemas al exterior, establecer vínculos, estar en contacto con la tecnología, seguir formándose, actualizándose, utilizar herramientas, aprender sobre educación, pedagogía, métodos y otras ciencias. Desde el inicio se marcó un interés en formar

líderes (Rojas, 1999b) y a través de su experiencia han desarrollado estas claridades en la formación de sus jóvenes. Son modos de aprender y enseñar a hacer política y darse a conocer en otros ámbitos; de establecer relaciones con otras culturas y valorar, de manera reflexiva, lo que puede ser conveniente.

Los maestros tienen diferentes visiones y posturas sobre lo que viene del exterior: valoración importante de lo que pueden obtener como enriquecimiento, vínculos y fortalezas desde él; o la preocupación moralista y conflicto de aquello que se reproduce en su comunidad e incomoda o perjudica, ya que reconocen que ellos perdieron cosas por no haber reflexionado; de repente, aparece un temor de que la cultura se acabe por las influencias externas:

Fermín: Nosotros por necesidad, perdimos las cosas. Cuando fui a San Andrés, solicitamos camino pavimentado pero no pensamos las consecuencias. Puede traer lo bueno y lo malo. Los alumnos que salen, vienen de vacaciones y pura tomadera. Yo no he hecho tanto relajo, pero es una preocupación. Preguntarles, ¿de qué te sirvió el estudio?

Carlos: Es muy duro. Estoy de acuerdo que conozcan, pero que traen un cambio agresivo, forman pandillas, pelean. Llegó el sobrino de mi esposa, dice ella, “ya se van”. Dije, ¡gracias a dios!... Es la juventud, lo que ven allá, lo aplican.

Toño Felipe: Son algunos, solamente, los que hacen esto. Tienen tarea y no cumplen con la tarea. En diciembre cuando vino mi hijo, hizo 30 hojas de tarea... Quieren copiar la moda.

Agustín: Los muchachos que se van fuera, allá aprenden otra cultura, la trae acá, el joven se pierde todo lo que es huichol, se va disminuyendo, hasta su cultura, su inteligencia, todo. En la ciudad hay muchas culturas. Asesinos, borrachos. Traen otra cultura para acá. Yo quisiera que el muchacho aprendiera pero buena cultura y luego que se venga y que guíe a su pueblo. Así pienso.

Toño Felipe: Yo creo que al menos en la escuela los maestros estamos cumpliendo con las orientaciones, de que reflexionen los jóvenes. Porque yo creo que realmente los jóvenes en esta etapa son vagos. A veces a lo mejor piensan bien, a veces piensan diferentes. Ayer por ejemplo, yo no sé cómo pensarían sus papás. A los de segundo A pintaron su aula, y se pintaron por aquí así [el pelo]. Y cuando estaban dando la comida pues ahí estaban... Yo no sé cómo pensarían sus papás.

Agustín: Payasadas. Sí, pero yo creo que, tantos alumnos que tenemos, no todos van a salir buenos, como pensamos nosotros. Ellos ya tienen su proyecto, algunos. Algunos no. Aunque se vaya por allá a estudiar a Guadalajara, pero si no tiene su proyecto nunca lo van a lograr, aunque estudie. Yo creo que el niño ya empieza a.... ¿Qué voy a hacer más adelante? ya lo tiene su proyecto. Pues a lo mejor cuando se hacen grandes igual piensan. Yo creo que hay de todo. Como un ejemplo... usted [Mar] sí agarró buen proyecto, hasta ahorita aquí anda, nos apoya. Entonces yo creo que así, algunos van a salir así con su proyecto. Algunos no.

Fermín: ¿Dónde puede entrar esto sobre valores; la otra vez teníamos a varias niñas pintadas del pelo. Entonces, les dimos tolerancia. Creo que hasta ahora no, ya andan normal (TAL b pla 1088, 2007).

En el discurso de los maestros hay una conciencia del peligro de abrirse al exterior sin reflexionar, sin pensar en las consecuencias; que puede llegar a generar

problemas en perjuicio de los valores que quieren inculcar; se puede perder o disminuir el aprecio por la cultura propia. Hay una visión de exterior peligroso; colocan como aprendizajes de fuera los delitos o comportamientos que no les gusta que tengan los jóvenes: “maltrato, robo, drogas, son de fuera”. Sin embargo, reconocen que desde lo externo se aprenden elementos que aportan a sus comunidades. Los maestros expresan una doble necesidad, que no necesariamente se contraponen: de ser fieles a las normas que les dan sentido y representan sus costumbres y valores, y de abrirse al exterior para innovar y enriquecer, con renovaciones que permiten dar continuidad a su cultura. Éstos son desafíos que enfrentan y que tienen en mente una comprensión crítica de lo que han vivido como indígenas y que buscan transformar en la educación que proponen. Al mismo tiempo, se reconocen como parte de una sociedad mayoritaria e identifican que dentro de su escuela se debe educar también desde esa perspectiva, para poder comunicarse; para que los jóvenes tengan acceso a otros niveles educativos; y para interactuar con el exterior. Esto tiene que ver con la interculturalidad:

Ceferino: Estamos en una sociedad de México. No podemos estar fuera de ella. Es por esa la razón que esta escuela tiene que estudiar español, matemáticas. Para comunicarse con los demás, acceder a escuelas, preparatoria, universidad, etcétera. O para ir de compras lo puede utilizar. Aparte de que los materiales que tenemos vienen en español.

Carlos. Nuestra lengua wixárika debe estar acompañada por el español, porque de sí misma a lo mejor no tendría mucha validez (TAL a pla 1088, 2007).

Saben de la importancia de educar en el aprendizaje del español y advierten que pudiera ser un riesgo el sólo enseñar su lengua. Enseñar el español tiene que ver con los conocimientos a los que pueden acceder; que el ir apropiándose de ellos les ha sido de utilidad, y que de otra manera estarían negados para éstos. El español es una herramienta de defensa, cuidado y difusión de lo propio; es también un enlace y una posibilidad de comunicarse con el exterior, de relacionarse con otras culturas, con otros pueblos indígenas, aprender de ellos y de las experiencias que han tenido, que, a su vez, comparten con los alumnos:

Ceferino: El español es la vía para comunicarse con los otros pueblos indígenas. Porque de lo contrario, a lo mejor con señas. A lo mejor sí nos podríamos entender, pero no completo, al 100%. Por eso es importante aprender español. Lo que se les dice a los alumnos es: en

México hay tantas culturas indígenas con costumbres, fiestas, todo, igual como nosotros. Y nada más es respetar lo que hacen y tomar lo bueno, algo que le guste al alumno (TAL a pla 1088, 2007).

Estos entendimientos y pautas de relación están orientados a marcar dos pares de contacto en las relaciones al exterior. El primero: diferencia y reconocimiento, que implica subrayar la diferencia, al identificar lo propio, querido o valorado, de lo no aceptado y un reconocerlo, de tal manera que se puede expresar, y compartir para obtener el reconocimiento de eso valorado. El segundo par es igualdad y distribución; generando acciones y formaciones en la igualdad al interior de la escuela, por ejemplo, que las mujeres participen, los alumnos tengan voz y aporten a la escuela, y se distribuya el poder, sólo así pueden aprender y enseñar formas de relación hacia fuera que demuestren igualdad.

Relación con otras comunidades

En el desarrollo de Tatuutsi, el irse abriendo a conocer nuevas experiencias y otras culturas ha sido una práctica permanente. El hecho de viajar o salir no siempre es tan fácil y no es pensado sólo como paseo o recreo. En algunas ocasiones, es una situación difícil, puesto que los maestros pueden tener cargos que cumplir en la comunidad o por alguna situación familiar que implica trabajos de diferente índole. Salir es visto, entonces, como una responsabilidad que la escuela solicita y la cual se cumple en bien de todos. Saben que se hablará sobre la cultura, la comunidad y la escuela. Por esa razón, los maestros deciden en conjunto quién va y a dónde. Varios maestros y alumnos han salido a diferentes lugares. Se les prepara antes de que salgan fuera para que puedan intercambiar sintiéndose seguros. Los aprendizajes se dan al interior de la escuela desde antes de salir a otros países o lugares; al participar en las actividades se les capacita para compartir sus experiencias al regresar:

Ceferino: Se les platica a los alumnos de las salidas. Fuimos a tal escuela, visitamos tales lugares. A veces ven las presentaciones, fotografías, etcétera. Videos. ¿Quién fue a Finlandia? Sol, una alumna fue hasta allá a conocer. ... y me imagino que fue un aprendizaje para la alumna: del intercambio al país donde fue, lo económico, lo social, lo geográfico, gastronómico. ¿Quién más? El intercambio de culturas (indígenas), nada más en el nombre, pero no el intercambio real.

Apolonia: Y en Puebla.

Ceferino: A lo mejor aquí con el gran director y gestor puede buscar una escuela para un intercambio o algo así.

Maíke: En Chiapas tenemos una escuela apuntadísima para intercambios.

Ceferino: Está ahí la apuesta. Para que los alumnos conozcan a otros pueblos indígenas e intercambien: en su pensar, en su actuar, qué piensan, que platiquen todo eso. Aquí vinieron los de Signos, una escuela que está ahí Guadalajara. Intercambiamos, jugamos, nos divertimos... Hasta los llevaron a sus casas cada quién. Y fuimos al teatro, yo me acuerdo.

Rocío: Esa fue muy bonita experiencia.

Ceferino: He ahí la interculturalidad.

Apolonia: Está aterrizando a penas.

Ceferino: A lo mejor como decía Carlos, lo hacemos pero sin darnos cuenta. Hasta recuerdo que nos llevaron a México a pasear por la Torre latinoamericana, por el Museo del Papalote, el Metro, Teotihuacán (TAL a pla 1088, 2007)

Existe una valoración por establecer intercambios y relaciones hacia el exterior; por comprender otras culturas desconocidas, interactuar, y mostrar lo propio y a su escuela. Sus relaciones hacia el exterior son cada vez más complejas y diferenciadas. Hacen adaptaciones de lo que aprenden de fuera, y experimentan nuevas acciones dentro de la escuela. Cuando reciben visitas, se preparan porque quieren estar abiertos a conocer reflexivamente. Lo viven como aprendizajes que aportan y que también divierten.

La apuesta no solamente es para que los alumnos conozcan otras comunidades, otros países, otros pueblos indígenas e intercambien experiencias para saber qué piensan, qué hacen, para tener comunicación con otras culturas; sino también hay una necesidad de formación para el conocimiento y reconocimiento de otros, y el conocimiento y reconocimiento desde los otros para Tatuutsi Maxakwaxi, los wixáritari y su cultura. Tiene que ver con una política de identidad que busca articular no sólo la enseñanza en la competencia de abrirse al exterior, sino también en proceder desde esas prácticas hacia la generación de procesos autonómicos. Es obligarse a estar presentes, enseñando y aprendiendo a hacerse líderes a través de las relaciones hacia fuera.

Las experiencias de intercambio que han tenido, van en dicho sentido: por ejemplo, con alumnos y maestros de la escuela Signos, ubicada en Guadalajara, viajaron a la sierra y convivieron durante una semana trabajando y aprendiendo de lo que era Tatuutsi, lo que hacían los jóvenes wixáritari y cómo vivían. Después los alumnos de Tatuutsi Maxakwaxi fueron a Guadalajara otra semana y tuvieron una experiencia similar a cambio; vivieron en las casas de los alumnos, estudiaron en

Signos y compartieron diversiones. Montaron una obra de teatro y la presentaron en Guadalajara. Tuvieron reflexiones en conjunto sobre las similitudes y las diferencias identificadas en los dos contextos, y los aprendizajes compartidos entre los alumnos de Signos y Tatuutsi. Las siguientes tablas muestran las reflexiones de los alumnos de segundo de secundaria de Tatuutsi en el viaje de intercambio de los estudiantes de Signos a Tatuutsi Maxakwaxi, sobre aspectos positivos y negativos de su forma de vida en la sierra.

Tabla 24

| Los alumnos de Tatuutsi Maxakwaxi | | |
|---|--|--|
| Situación de la sierra | Aspectos positivos | Aspectos negativos |
| Unión de comunidades Indígenas Huicholas (Maestro Toño) | Es una organización fuerte que representa a los huicholes | Las personas que representan a la UCIHJ a veces se aprovechan de su poder. |
| La asamblea (Adán) | Sirve para organizarse | Lo malo es que algunos no participan |
| La secundaria (Ulises) | Estamos aprovechando para aprender | Algunos padres de familia no quieren ayudar como en el acarreo de arena o en la construcción |
| La hortaliza (Hortensia) | Para aprender cómo sembrar | Las plagas |
| La fiesta (Utilio) | Hacemos fiestas como del tambor...bailamos, tocamos música tradicional | Algunos a veces se emborrachan, se pelean, no llevan ofrendas a los lugares sagrados. |
| Lugares sagrados (Gregorio) | Unos llevan ofrendas | Algunos las quiebran |
| El reglamento de la escuela (Adrián) | Todos sabemos qué hacer | A veces no lo cumplimos |
| La asamblea escolar (César) | La hacemos por lo que estamos trabajando, vemos los errores | A veces nada llevamos a cabo. |
| Territorio (Arturo) | Es muy importante para nosotros; nosotros estudiamos aquí porque aquí hablamos de todo, donde terminan nuestros límites, las invasiones que hay, aquí fui conociendo la cultura porque yo no conocía mucho, porque a mi papá no le gusta pero aquí ha aprendido mucho. | Los que estudian en la ciudad no conocen nuestras tierras y no las pueden defender. |
| La salud (Ceferino) | Es la base fundamental para vivir, aquí hay Centro de salud y alguien acude cuando está mal. | A veces no hay medicamento en los centros de salud y ya no se pueden curar. |
| Lengua Materna (Apolonia) | Nos la enseñan aquí en la escuela, aunque ya la hablábamos. | Los que viven en la ciudad ya no hablan bien su lengua materna. |
| La naturaleza (Armando) | Ya ven cómo nos abarca la naturaleza | Lo malo es que algunos provocan incendios. |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| La siembra (Félix) | Nosotros aquí sembramos maíz de diferentes colores, amarillo, blanco, rojo... | Algunas gentes no siembran... se van a la costa, la gente empieza a sembrar en julio y es cuando se van. |
| Vestuario (Guillermo) | Nosotros usamos vestuario original. | Nosotros los jóvenes usamos zapatos, nos olvidamos. |
| La educación (Brígida) | La gente, los niños aprovechan estar ahí (en la primaria). | El gobierno que nos ayuda en la primaria no manda libros o lo que necesitan. |
| Huicholes y franciscanos (Anselmo) | Nosotros los huicholes seguimos nuestra costumbre. | Los Franciscanos nos andan enseñando otra religión. |
| La artesanía (Epifanio) | Algunos trabajar de la artesanía, con eso se mantienen. | A algunos no le salen. |
| Rol de aseo (Isidro) | Nosotros como alumnos hacemos el rol de aseo. | A veces no cumplimos. |

Tabla 25

Reflexión de los alumnos de Signos⁶ sobre aspectos positivos y negativos de su cultura urbana (INF 13-787, 1997)

| Los alumnos de la escuela Signos | | |
|----------------------------------|---|---|
| Situación de la ciudad | Aspectos positivos | Aspectos negativos |
| La comunicación (Mariana) | Tenemos computadoras. | No te hablas con los vecinos. |
| Transportes (Ramiro) | Llegas más rápido a donde quieres ir. | La contaminación. |
| La organización (Ma. Inés) | | No todos pueden participar, unos actúan por los demás. |
| La educación (Natalia) | Tenemos fácil acceso a la educación, a los libros... | No siempre lo aprovechamos, lo valoramos. |
| Gente (Jorge) | Te ayuda, hacer amigos, encuentras trabajo. | Hay mucha gente, te tienes que cuidar de todos. |
| Tiendas (Verónica) | Hay muchas tiendas, es fácil, cómodo. | Yo no sé hacer mi ropa, no sé cocinar, no está acostumbrado a hacer las cosas por mí mismo. |
| Inseguridad (Erika) | Todavía quedan bosques en la ciudad, donde yo vivo... | Hay mucha inseguridad, los que nos cuidan son a los que más les tememos, no puedes andar tranquilo en la calle. |
| Tecnología (María) | Hay muchos adelantos tecnológicos. | Está afectando mucho a la naturaleza. |
| Naturaleza (Alicia) | Aquí es parte de ustedes... | No hay conciencia de la naturaleza, no tomamos en cuenta que es parte de nosotros... tienes que salir para encontrar árboles. |
| Signos (Lilian) | Tenemos la libertad de salir. | Muchos se salen y dejan su trabajo. |

⁶ El grupo de alumnos que asistió participó en un taller de cultura mexicana, organizado por la maestra Mónica González.

| | | |
|--|---|--|
| Salud (Johanan) | Existen muchos centros de salud. | Te cuestan mucho. |
| Acceso a otras culturas (Paloma) | Podemos tener acceso a otras culturas, nos enriquecemos... | Nos olvidamos de nuestra esencia, imitamos otras... como la gringa. |
| La pobreza (Rodrigo) | Hay muchos artesanos, hay gente que sigue haciendo sus propios collares, cántaros. | Hay gente que no tiene dinero para comprar y no tienen un maíz para sembrar porque hay pavimento y no pueden. |
| Puedes aprender mucha variedad de oficios (Andrea) | Nos metemos mucho a clases de baile, teatro... | Pero no aprendemos cosas prácticas, sí nos sirve pero tal vez no son útiles... |
| Que hay luz (Lucía) | Es más fácil, nomás se prende... | Allá en el cielo se ve mucha contaminación, con la luz no se ven las estrellas. |
| Electricidad (Sinaí) | Tenemos muchos aparatos que se utilizan por medio de la electricidad, nos hacen la vida más cómoda. | Para eso se destruyen muchas cosas. |
| Variedad de cosas que hacer. (Yolihuani) | Podemos aprovechar muchas cosas... | Todo lo vivimos muy rápido, muy estresado. |
| Estamos en busca de algo (Raúl) | | ...montón de paredes que nos hacen perdernos en cosas que no valen la pena... el dinero, cuánto tienes cuánto vales... no valoramos lo que somos cada uno, somos personas iguales todos, podemos ayudarnos... el smog en la ciudad no nos deja ver las estrellas... tratar a las personas como personas. |
| Allá somos demasiados | Venir aquí es tratar de buscar alguna respuesta para salir de esa trampa. | |

El sentido que ha generado en el desarrollo de la escuela estas relaciones hacia diferentes comunidades, viene de cambios colectivos e individuales que han dado seguridad, placer y aprendizajes en las relaciones al exterior. Aunque en un inicio hay desconcierto por hacer cambios y enfrentarse hacia lo desconocido, una vez que se han acostumbrado, ha surgido sosiego, capacidad de concertar, de aclarar y de ver más allá. Cuando estas acciones se vuelven prácticas regulares se logra imaginar un futuro posible que justifica y da sentido a esas acciones y a aprender de esta manera. Además, con quienes conviven, encuentran comprensiones, reconocimientos y aprendizajes, que llevan a pensar el potencial de nuevas convivencias y cambios en perspectiva. En las tablas expuestas dieron pie para reflexionar las diferentes formas de vida y cómo ellas contenían tanto cuestiones valiosas como negativas. Una manera de reflexionar, valorar y ser crítico con lo propio y oír las críticas ajenas.

Relación con las comunidades wixáritari

La posición que han construido también es un asunto que se reflexiona entre los maestros y se orienta para la formación de los jóvenes de Tatuutsi. Un ejemplo de ello es la consideración que hacen sobre la desaparición de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJ), que lamentan. Pasan de exponer sus percepciones sobre estos acontecimientos a un posicionamiento claro de cómo pueden incidir en la educación a partir de esa experiencia:

Ceferino: Antes existía la UCIHJ, había una relación entre todas las comunidades. En la actualidad ya no hay. Nosotros participamos en la reunión de la UCIHJ, la última. Yo me acuerdo que yo di la bienvenida.

Ceferino: La mató el gobierno y el INI.

Todos: Lo que pasa es que era una organización que iba bien. Bien fregón. Sí. [Estrategia] Del gobierno.

Ceferino: Como todo, al gobierno no le gustó, los mismos trabajadores del INI, de los partidos...

Carlos: Se estaba haciendo autónoma.

Ceferino: [la desaparecieron] Ofreciéndole dinero a los políticos, te doy tanta cantidad. Para que se callaran.

Carlos: [Quisiéramos] Que hubiera otra organización parecida a esa, para que nos entendamos todas las comunidades de la región, las tres comunidades que existen.

Carlos: Sí, [se utilizó el problema] yo creo que algo tuvo que ver. Santa Catarina, por ejemplo, por medio de la UCIHJ trataban de resolver los problemas, porque somos una sola unión, que no debería de haber divisiones y políticas y cuestiones territoriales; y los de Santa Catarina decían que no por medio de la UCIHJ se iban a resolver esos problemas. Ahora ya sin la UCIHJ no se puede resolver nada, nadie puede decir nada. Por ejemplo, los de Santa Catarina que no aceptaban. No, pues se les va a echar encima San Sebastián, San Andrés, todo eso se les iba en contra. Una comunidad que no estaba razonando bien. Entonces eso fue lo que no les gustó. Por una parte les cayó bien que estuviéramos en conflicto... que no se llegase a un acuerdo.

Ceferino: Yo creo que atrás de eso hay personas que no quieren que nos unamos.

Carlos: No quiere X que se resuelva el problema del límite... No, pues sí es luchón, pero para sus intereses personales (TAL a pla1088, 2007).

Ellos fueron parte de ese organismo y actuaron para lograr la unión entre los wixáritari; era un organismo que daba identidad en un orden colectivo. Ahora existe un recelo y desconfianza con el gobierno y, especialmente, con el Instituto Nacional Indigenista (INI, ahora Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), que desintegró la UCIHJ y un sentirse víctimas de él. Aunque señalan la desorganización como otro elemento, centran la razón de la pérdida en el gobierno, y no pueden hacer un frente común ante el Estado y resolver problemas que viven

como pueblo indígena de manera unida. Es real la posición de dominio e incompetencia para relacionarse con el pueblo wixárika por parte de organismos de gobierno, en particular cuando se trata de tierras. De parte de los wixáritari se da un sometimiento a las decisiones gubernamentales, que frena los procesos autonómicos gestados dentro de las comunidades indígenas.

Para los maestros wixáritari, lo anterior significa haber cerrado la posibilidad de un trabajo vinculado entre las comunidades. Expresan su deseo de que vuelva a constituirse una organización que una a las tres comunidades wixáritari,⁷ deseo compartido con otras personas. Aunque existe una unión de jicareros, *chamanes*, apoyada por el CDI; Carlos sostiene la necesidad del carácter político de dicha unión, ya que podría ser más fuerte y con más peso a escala nacional. Reconocen que entre comunidades pueden tratar temas comunes, pero que se hizo un distanciamiento entre ellas. Suponen que hay personas wixáritari que no quieren que haya unión y que hay gente racista entre algunos wixáritari. En las voces de los maestros se advierte un debilitamiento de la confianza y la posible cooperación entre las comunidades, especialmente con Santa Catarina. En esa comunidad, responsabilizan a una persona de no querer la unión de las comunidades.

Aun cuando ese conflicto podría provocar mayor distanciamiento, señalan que se puede platicar de otros temas, no sobre el territorio. En ese sentido, hay un interés real de hacer resurgir un organismo capaz de convocar a las comunidades para la participación política y la resolución de conflictos intercomunitarios, a pesar de la desconfianza con relación a las instituciones gubernamentales y entre ellas. Hay una conciencia de las dificultades que se presentan para la participación política comunitaria tanto con el gobierno como entre las comunidades; sin embargo, no es un obstáculo para que se apropien del proceso social como algo suyo en el que pueden incidir.

En algunas intervenciones, que más adelante se exponen, señalan que están formando a sus alumnos para que conozcan dónde llegan los linderos de su comunidad, como una idea, no sólo de defensa de lo propio, sino para coordinarse

⁷ Las tres comunidades wixáritari son: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatitlán y San Sebastián Tepohuanaxtlán, con su anexo Tuxpan de Bolaños.

con las otras comunidades. Finalmente, dentro de la reunión, Ceferino reflexiona acerca de la posición que deben tomar como maestros de Tatuutsi, que es formar a los jóvenes para la unión, para que no causen conflictos y que haya una organización para comunicarse. Formar alumnos en toda la región con esa mentalidad es un trabajo que los maestros reconocen que deben realizar desde Tatuutsi Maxakwaxi.

Esta manera de involucrarse en los problemas comunitarios y educar a los alumnos en ello va gestando acciones educativas políticas. Desde las posiciones reflexionadas que toman los maestros en conjunto, sobre su responsabilidad ante los problemas que viven, las acciones al interior de la escuela crean vínculos sociales y procesos de construcción de sujetos sociales colectivos. Ellos como maestros y hacia los alumnos, constituyendo a Tatuutsi a ser, en sí mismo, un sujeto social que transforma:

Dicha construcción de lo social mediante la lucha por la auto-determinación colectiva, sería la forma en que la sociedad se constituye en sujeto. A la luz de esta auto-constitución de la “sociedad autónoma”, podemos valorar una política según su potencial de transformación. Esto es, su capacidad de generar experiencias e imaginarios de Nosotros que permitan a las personas ampliar sus posibilidades de acción. De eso trata la política considerada como un trabajo cultural (Lechner, 2004: 16).

En Tatuutsi se han ido generando experiencias de diferente índole que llevan a pensar en Nosotros. Tatuutsi mismo es un Nosotros que actúa desde los maestros, maestros y alumnos, comunidad, comunidades wixáritari y cultura wixárika. El haber construido un imaginario común, con acciones que originen cambios que tienen sentido; el identificar los problemas que les atañen y los riesgos que impliquen esos cambios; el comprometerse con esas búsquedas y cuidados; el tratar de actuar en consecuencia y educar para todo ello, introduce a la escuela en una formación política. En los maestros hay una constante construcción desde las experiencias, no como algo abstracto y lejano. El punto central de esa construcción es siempre la preocupación por la educación de sus jóvenes en búsqueda de una posición que favorezca su ser indígena, comunitario y participativo. Se exponen los problemas, se analizan, se comparten las experiencias individuales y colectivas, se

enseña sobre las leyes que fundamentan sus derechos, son estrategias pedagógicas que aportan a una educación autonómica:

Ceferino: Por ejemplo, en Derechos Indígenas, se les habla primeramente como indígenas, cuáles son sus derechos, lo que debe hacer, conoce los gobiernos tradicionales, luego el municipal, estatal y nacional. Revisan el convenio 169... Los niveles del gobierno, las secretarías.

Feliciano: Que reconozca su derecho que tiene como indígena.

Fermín: Como ciudadanos también. De dónde nacieron, que por qué son mexicanos y quiénes son los mexicanos.

Ceferino: De hecho una de las características de las comunidades indígenas es la participación... Antes a lo mejor era más visible, de los trabajos de ir a la siembra, todos se apoyaban para ir a sembrar, para limpiar también iban todos un día con una familia, otro con otra, y así se hacían, se ayudaban. Y ahora pues eso es lo que queremos inculcar con los alumnos.... De hecho llevan actividades comunitarias, en geografía se delimita la región, en Derechos Indígenas se hacía eso.

Fermín: Conocen a quién pertenecen, los servicios que tienen, problemas que existen. Los linderos. Algunos alumnos ya han visitado los lugares (TAL a pla 1088, 2007).

Estas condiciones de formación desde la experiencia y sus fundamentos teóricos permiten cimentar una base, en los alumnos y maestros, de cohesión social; además de crear conciencia y responsabilidad de las situaciones que viven, ayudan a desarrollar una mirada hacia el futuro. En la formación de los alumnos, los maestros parten de una ubicación y valoración de su ser indígena, de conocer sus derechos como pueblo indígena, y las leyes que los amparan. Se busca incidir en las acciones concretas que generan la *comunalidad* (Rendón, 2004), como la participación comunitaria en fiestas, en trabajo, en las autoridades y el territorio. Establecen relación con las actividades de la comunidad en las materias que imparten. Intentan construirse y construir en los alumnos una comprensión de lo que son y de cómo interactuar con los otros de su comunidad y con otras comunidades, a través de procesos de formación reflexiva, que muchas veces han propiciado un diálogo con los otros. Así conciben significados útiles para ellos mismos y su función: la de enseñar:

Agustín: Yo creo que a nosotros los educadores nos toca esta reflexión con los jóvenes. Pero como no estamos unidos, los educadores y autoridades [de la sierra], yo creo que uniendo todo eso se puede lograr algo.

Ceferino: Porque de hecho la idea es que el alumno tiene que conocer primero lo de aquí. Ir avanzando hasta lo universal.

Toño: Hacerles ver las consecuencias de haber estado desunidos tantos años. Ahora uniéndonos, qué podemos hacer, muchas cosas. Hacerles ver eso.

Fermín: La secundaria siempre ha trabajado en coordinación con las autoridades. Cuando tenemos un conflicto suspendemos las clases hasta que haya una solución. Desde el inicio las autoridades hicieron esa invitación a la escuela.

Ceferino: También para los trabajos comunitarios, nosotros suspendemos aquí. Si vamos a tal lugar a hacer trabajos, adelante. Invitamos a los alumnos, a los mayores de tercero, y los que quieran ir pueden ir. Los que no, a sus casas. También cuando hay asamblea. A veces trabaja Apolonia. Se queda aquí trabajando.

Fermín: Lo que no sé es si cuando se quedan ellos platican o reflexionan sobre el conflicto... Las cocineras han mandado lonches.

Carlos: Hasta la misma escuela a veces, los alumnos han mandado.

Feliciano: Cuando tenemos ese tipo de eventos la comunidad siempre está al tanto, prenden radios, celulares. Se levantan, se acuestan, madrugan... (TAL a pla 1088, 2007).

Como escuela quieren fortalecer la conciencia de participar en un destino común que fortalece el sentimiento de identidad básica y la confianza en los otros de la comunidad, por encima de las diversidades comunitarias. Con relación a otros pueblos indígenas, se les educa en el respeto y se les dice que tienen costumbres, al igual que ellos. Tienen conciencia de integrarse a la lucha por los derechos de los pueblos indígenas. Valoran las organizaciones indígenas que funcionan en el país, porque sus problemas son similares y compartidos. Como reflexión muestran una preocupación social, comentada por muchas personas de las comunidades, pero en los hechos restablecer la Unión es muy difícil. En el tiempo de la UCIHJ, quienes aportaban los recursos para preparar las reuniones era el INI. Ciertamente, se obtuvo un avance en las relaciones entre comunidades y en las acciones políticas hacia fuera. Prevalece la experiencia y saben que pueden capitalizarla; sin embargo, hay muchos obstáculos de diversa índole:

Fermín: En los talleres ha habido mucha reflexión, sí nos ha servido mucho, por eso estamos integrados, somos parte de...

Feliciano: Pienso que sí tiene importancia a nivel nacional. Si no, no estaríamos ahí.

Ceferino: Creo que se tiene que integrar. Porque de hecho en el movimiento zapatista se hizo así. Las autoridades acompañaron a esas reuniones o eventos que hicieron ellos para la formulación de los artículos o de lo que queríamos o querían todos los pueblos indígenas de México. Yo vi en Internet fotografías donde aparecen wixáritari. Y entiendo que se tienen que integrar por la lucha de los derechos o del reconocimiento de los pueblos indígenas tanto a nivel regional como nacional. No sé los demás compañeros cómo lo vean. Porque siempre en los conflictos nos apoyamos por ejemplo, [a] los Tepehuanes, nosotros [ayudamos], otros grupos indígenas.

Mar: ¿Y en qué consiste este reconocimiento? ¿Que se reconozca qué?

Feliciano: Los derechos.

Agustín: Sí. Me imagino. Sí, sí, así es. Vamos a defender nuestra cultura a nivel nacional, los indígenas, todo el país (TAL a pla 1088, 2007).

Insisten en la importancia del reconocimiento a sus derechos como indígenas, de la conveniencia de organizarse como tales en el ámbito nacional para defenderse y defender sus culturas. Dan ejemplo de cómo las autoridades wixáritari acompañaron al movimiento zapatista y cómo ellos, como pueblo wixárika, han apoyado a los tepehuanes en sus conflictos. Piensan, hablan, comparten y se comprometen en su discurso; toman una posición que surge desde su historia, su cultura y sus experiencias de reconocer su papel activo como maestros, así como el potencial que tienen para enseñar. “Haz de cuenta que diario estoy en taller por mi gente, por mi pueblo”, dice Agustín. “Qué bueno que nosotros sí tenemos taller” (primer taller de planeación 2007).

Las relaciones entre y con otras comunidades es un elemento básico que se reflexiona entre los maestros y desde ahí se toma posición para dar intención a la formación de los alumnos. El educar para la unidad entre las comunidades wixáritari, el colaborar entre comunidades indígenas, el acompañar los procesos de reivindicación y luchas de los pueblos indígenas es parte de ir formado líderes.

Oposición al exterior

La actitud de oposición al exterior es construida en el tiempo; son formas de defensa, que pueden ser inconscientes o desde una postura de rechazo a comportamientos, condiciones o acciones que no convienen para sostener una relación. Cuando se da una oposición consciente, definida y dirigida ante una situación, institución o personas, puede ser matizada, dimensionada y utilizada aun políticamente. De ahí que tenga que ver con procesos autonómicos, porque, además, ayuda a reafirmar o modificar las posiciones de ambos lados.

Las relaciones no son homogéneas, ni al interior ni al exterior de la escuela y comunidad. Son mucho más diferenciadas las relaciones al exterior con los no indígenas. Esto depende, principalmente, de las acciones, interacciones o rituales de interacción en circunstancias concretas que surgen desde los actores externos (Corona, 1999: 43-48). Es como estar a la expectativa. Saber, por la historia y la experiencia, que puede haber diferentes maneras de interacción con el mestizo.

Corona (1999) propone una clasificación a partir de las obras de teatro que montaron los alumnos de Tatuutsi y que reflejan las miradas que éstos exponen en sus obras sobre algunos externos: “el mestizo desmemoriado”, aquel que olvida las citas, los rostros de los indígenas, y los acuerdos con ellos. No ven y se les olvidan los señalamientos negativos de los indígenas a comportamientos irrespetuosos repetidos por los mestizos. “El mestizo paternalista”, cuando los mestizos proponen, con actitudes y voces suaves, lentas, un intercambio pacífico, conveniente para el externo. Cuando se le llama “huicholito” o se le trata como entre padre e hijo o como entre adulto y niño. Cuando hay un comportamiento de “aparente gusto por lo indígena”. “El mestizo legalista” que utiliza argucias legales para mostrar la falta de fundamento en lo que proponen los indígenas o que considera la escritura como expresión de verdad, que se contrapone a la oralidad y la memoria histórica de los pueblos indios. “El mestizo prepotente”, que con su comportamiento corporal, gesticulaciones, amenazas o simplemente actitudes muestra superioridad para sojuzgar al indígena.

A estas formas de relación, creadas desde la historia entre indígenas y mestizos, se han ido contraponiendo otras que han sido descritas en los incisos anteriores. Sin embargo, es imprescindible señalar que hay situaciones que los maestros deben cuidar, rechazar u oponerse en las interacciones con los externos y que, al hacerlo, puedan marcar una oposición a esas relaciones: poner un alto a aquellas que llevan a la falta de respeto, a lastimar la dignidad, a tener abusos en las negociaciones, y a vivir situaciones de injusticia o discriminación.

Por esas razones hay en el equipo de maestros un posicionamiento que surge al exponer lo que han vivido en esas interacciones y mostrar su postura. Con relación al trabajo realizado en Tatuutsi, saben que no es necesariamente aceptado por otros, y que hay oposición tanto interna como externa. En el exterior, identifican al menos a cierta parte del gobierno que está en contra de las propuestas que aportan a una visión respetuosa y compresiva de la educación que requieren los pueblos indígenas; esta oposición no es sólo para ellos, sino también para instituciones gubernamentales a favor de los indígenas. Conocen las posiciones

gubernamentales, porque las han padecido y tienen conciencia de la lucha que han tenido que librar para ser reconocidos:

Carlos: Como decían en el taller, al gobierno no le interesa, a Calderón no le interesa esto [Tatuutsi]. Esto, lo que estamos haciendo, lo que estamos trabajando...Yo creo que entre los compañeros, los que conocen bien, [dicen] que ya están tratando de acabar la DGEI [Dirección General de Educación Indígena]. Creo que definitivamente, lo quieren borrar del mapa de la educación. A Schmelkes, ya la bajaron, [la quitaron del puesto]. Ahora también con la educación, Calderón no va por ahí, de sostener la educación indígena. Entonces, dice, jaguas por ahí, cuidado! Por eso tenemos que trabajar nosotros duro, y si no tenemos material, si no tenemos libro, si no tenemos nada, pues no, no nos van a dar chance. Así es que tenemos que trabajar duro. Eso es lo que se dijo por ahí, lo que aprendimos, lo que escuchamos. (Hablan entre ellos en wixárika) (TAL b pla 1088, 2007).

Carlos supone que elaborar ese plan de estudios es una herramienta de protección que valida la labor realizada y la manera de ver y hacer la educación, y que posibilitará que se mantengan. En sus reflexiones, establece juicios acerca de sus acciones, de lo que han vivido y comprendido respecto de la posición de algunas dependencias de gobierno. Desde esa mirada, identifican la desventaja de su posición y el trabajo duro que tienen que seguir cumpliendo al interior de su escuela, para alcanzar hacia el exterior una legitimación política de sus logros. No es una actitud que busca la confrontación, sino una comprensión de que, ante esa oposición, deberán concebir una herramienta, en este caso un documento, que los certifique y les dé certeza también ante sus opositores. Hay oposiciones reales que surgen de comportamientos o interacciones antagónicas entre indígenas y no indígenas y esas oposiciones acentúan elementos que favorecen la creación social de la identidad cultural. En ese sentido, existe una conciencia que se manifiesta en la intervención del maestro Carlos en trabajar duro para redactar un documento sobre la escuela, que muestre el potencial de Tatuutsi Maxakwaxi, por su capacidad, experiencia y desarrollo; elaborado desde las formas occidentales que legitiman en los documentos escritos y fundamentado en las leyes que protegen lo que han ido haciendo. Esto, para que Tatuutsi valga para el gobierno, los que se oponen y los occidentales:

Carlos: Al principio de lo que se dijo de si éramos bilingüe, bicultural, ahora intercultural... Atrás de eso hubo otras cosas... En ese tiempo el gobierno con sus proyectos trató de acabar con los indígenas, borrarlos. Como decía la mujer de Guatemala. "Si nos quitaban lo indio

nos iban a borrar”. Ya no teníamos tanto derecho como indígenas para pedir o exigir. Con la castellanización se quería borrar al indígena. Entonces el gobierno se dio cuenta ahí de que el indígena era resistente. Entonces empiezan a cambiar su política, ya metiendo esas cosas. Primero eran bilingües. Fue algo muy fuerte para la gente. ¿Cómo bilingües? Ahora los indígenas son bilingües. Hubo mucha burla y discriminación. Hasta a mí me dijeron, ¿por qué eres bilingüe? ¿Hablas inglés, o qué, por qué? Así me cuestionaban. No, pues hablo el español y hablo mi lengua, por eso soy bilingüe. No, dice. Bilingüe se le llama al que habla inglés, español, otra lengua. Al wixa⁸ se le llamaba dialecto. Luego fue bicultural, intercultural, ya después de que nos quisieran borrar completamente y no funcionó. Para que nos identificáramos como otros mexicanos. No entiendo bien por qué, pero así empezaron el gobierno (TAL a pla 1088, 2007).

Carlos manifiesta, a raíz de sus vivencias, diferentes posturas del gobierno para con los indígenas: de discriminación, asimilación, desintegración y confusas. Al señalarlos éste como bilingües o interculturales, responsabilizan al gobierno de tener posiciones cambiantes. Hablan de la respuesta discriminatoria de ciertos sectores del exterior, cuando no son reconocidos como maestros bilingües, porque no aceptan que el lenguaje wixárika es una lengua. Lo importante en citas como la que se presenta, es la capacidad que tienen los maestros y alumnos en la escuela de exponer sus pensamientos, construir o reconstruir la historia, nombrar lo que sucede, hacer explícitas sus inconformidades y tomar postura ante lo que ocurre. Esta manera de poder decir la experiencia, reflexionarla, compartirla y tomar posición proporciona una base para educar en ello, para cuidar, discernir, oponerse y buscar estrategias específicas en contra de la discriminación.

Del mismo modo que expresan su inconformidad por las acciones del gobierno ante intervenciones en contra de la educación indígena, sienten desconfianza por sus formas de actuar, con relación a sus tierras. Ven al gobierno, en general, como traidor, que no respeta los acuerdos. Para ellos, el gobierno del país no tiene autoridad ni tampoco dialoga, porque, si gobernara, cuidaría a la gente. Refieren que los wixáritari pierden parte de su territorio porque no se hace justicia sobre las tierras que les corresponden, se las entregan a los ganaderos nayaritas y sus acciones de negociación y para su defensa, no resultan adecuadas, debido a la posición de dominio y prepotencia, muchas veces amparada en un legalismo.

⁸ Apócope de wixárika.

Desde una reflexión de la historia de las relaciones con el exterior, se detuvieron a hablar del gobierno y de su posición hacia los wixáritari; en general, poco afortunada. Agustín refiere la historia reciente de su territorio; muestra un gran dolor sobre la incomprensión, las injusticias y la imposibilidad para la recuperación de sus tierras. En realidad, ha sido una lucha de muchos años. Han logrado ganar su territorio a través de algunos juicios, pero en los últimos años se han estancado las negociaciones y revertido algunos de los logros, como la desaparición de la UCIHJ y los problemas entre Nayarit y Zacatecas, con acciones de prepotencia del gobierno de esta entidad. Agustín habla de eso con mucha tristeza. En Tatuutsi se expresa fácilmente la reflexión y su capacidad de comprensión de los hechos, que critican e intentan modificar. Cuestionan, asimismo, las formas paternalistas con que el gobierno da dinero, como en el caso del programa Oportunidades, pero no apoya la generación de empleos para la zona:

Agustín: [sobre Oportunidades] Hasta eso los bajan el punto, y luego ya por miedo van las mujeres [a hacer ejercicio, a barrer, a cumplir lo que pide el programa gubernamental]. Tienen que cumplir. Si la gente, nosotros, si nos da apoyo el gobierno, que no nos diga, que no nos obliga, diario, cada semana para ir a barrer, hacer ejercicios, ¡que no obliga! Que trabaje más en su [negocio o trabajo] particular, si vende 100, 200 pollos, la señora va a ganar más que en Oportunidad. El hombre también que lo acompañe, los dos que trabajen, pero cómo debe ser un trabajo, una sola mujer no se puede. Pero siempre que tenga su Oportunidad. Pero que no les quiten. Y yo así pienso, pues a ver... Nos tiene mal manejado el gobierno. ¿Qué es bueno?, no. Para mí no (TAL b pla 1088, 2007).

Expresan su inconformidad de cómo son vistos por el gobierno y, por lo tanto, su desconfianza; señalan de manera enérgica su rechazo al paternalismo, tanto del gobierno como de los franciscanos:

Lalo: Como lo que dijo el padre ¡que si el gobierno nos va mantener! porque nada más aquí nos tienen a todos, no nos dejan chambear, no nos dejan trabajar: “que los wixáritari no trabajen, nada más hay que darles dinero”; yo creo que no podemos hacer eso, ¡No, no! No podemos dejarnos del gobierno.

Agustín: una pena.

Carlos: Así dijo el padre, Quédense haciendo más críos, al cabo el gobierno está pagando, no importa dónde botamos la familia, los niños, debajo del árbol, aunque no tengan casa. ¡Híjole! Así dijo, se despidió re-gacho (TAL b pla1088, 2007).

Rechazan la posición del sacerdote, que humilla con sus actitudes de superioridad supuestamente “moralistas”. También se oponen a la posición del gobierno que da dinero de un programa que fue planteado para el desarrollo

humano, para la población en pobreza extrema y brinda apoyos en educación, salud, nutrición e ingreso. Estos apoyos se basan en una lógica de corresponsabilidad entendida, desde una propuesta federal, con una visión de incompreensión y vertical, que sigue siendo desde las decisiones que, si bien toman en cuenta algunos de los requerimientos de la población, no alcanzan a dar sentido para el compromiso mutuo que se busca:

La corresponsabilidad es un factor importante en este programa, porque las familias son parte activa de su propio desarrollo, superando el asistencialismo y el paternalismo. La asistencia de los niños a la escuela y de las familias a las unidades de salud, constituye la base para la emisión de los apoyos. Programa Oportunidades.

El programa Oportunidades busca, en el discurso, superar el asistencialismo y el paternalismo, pero al final “las mujeres van por miedo”. Este programa, si bien beneficia a la población con apoyos a la educación, la salud, la nutrición y el ingreso, plantea una nueva manera de asistencialismo y no de resolución de la compleja problemática de la población en extrema pobreza, y menos para una población indígena que quiere encontrar formas de desarrollo propias; dicho programa tampoco alcanza a generar un impulso en la resolución de las necesidades laborales y económicas de la población.

Las acciones que realiza el gobierno en las comunidades wixáritari son impositivas, pero ayudan y movilizan las reflexiones, además de que favorecen la comprensión de los hechos y las búsquedas de cambio o estrategias para enseñar a los alumnos hacia dónde pueden pronunciarse. Son, finalmente, un elemento disparador de los procesos autonómicos. Otro factor que visualizan del gobierno es que los margina, y no les permite participar de manera activa en las decisiones políticas que les atañen. Son conscientes de que hay una oposición fuerte y discriminatoria, que busca impedir a los indígenas incorporarse de manera plena a la comunidad política, y que les permita ser reconocidos como pueblos con personalidad jurídica y con derecho a la libre determinación. La lucha ha sido importante en los últimos años. Las historias y visiones en relación con el gobierno señalan una posición diferenciada hacia el exterior, donde los conflictos que han vivido se retienen en la memoria para dar impulso a nuevos desafíos. Saben que

enfrentan situaciones de discriminación que no se movilizan con facilidad tanto en la población como en el gobierno y, sin embargo, siguen en la búsqueda de soluciones. Hay acciones y diálogos que mueven al ejercicio de la participación dentro de Tatuutsi Maxakwaxi. Los talleres y las reuniones con o entre maestros, en los que a menudo se da la presencia de los asesores, facilitan una comprensión que lleva a la construcción de imaginarios colectivos:

La verdadera comprensión no se cansa nunca del interminable diálogo y de los “círculos viciosos” porque confía en que la imaginación aferrará al menos un destello de luz de la siempre inquietante verdad (Arendt, 1995: 45).

Este diálogo permanente es algo que se ejerce y que ha conducido a la configuración de nuevos proyectos y a encontrar explicaciones; es posible que venga de las formas orales de enseñanza, en las que es fundamental que las comprensiones se fijen para que surtan efecto, en ese ejercicio de pensar, explicar y re-explicar hasta llegar a entendimientos.

En la memoria de los maestros wixáritari, que marca una oposición hacia el exterior, se encuentra la relación con los franciscanos y el conflicto que vivieron con ellos. Se habla como de un hecho pasado, y se vive como algo que se mantiene vigilante para repensar las nuevas acciones colectivas en contra de la discriminación:

Carlos: En el 53, 54 llegaron los franciscanos, cuando aparece en Santa Clara la escuela. Posteriormente en el 62, en el 60 adelanta el INI, cuando llegó a San Andrés. Mi papá me llevó ahí a ver cómo trabajaba la gente cuando construyeron la pista, cuando construyeron las escuelas, yo vi todo eso.

Agustín: Yo batallé.

Carlos: Pasaba lo que ahorita pasa. Cuando yo estaba en la misión hubo conflicto. De [la escuela de] Santa Clara se pasaban [los alumnos] al [la escuela del] INI y viceversa. La gente nos gritaba “misioneros”. No querían [la escuela de los misioneros]. Hubo conflicto al principio de la educación. Luego fueron los franciscanos contra Tatuutsi.

Carlos y otros maestros: (Narran cuando quemaron la misión. Se quemaban tanques. Pedro Cuamarán y otro, enemigos de Santa Clara. Horrible. Fueron a pelear allá con armas, pistolas). Después nos levantaron, luego el padre Efrén Moreno llamó a los rurales, llegaron a Santa Clara, agarraron mucha gente, ancianos, entraron a San Andrés y todo eso. En ese tiempo el gobernador era Francisco Medina Asensio. Inclusive fue a San Andrés. Fue el primer gobernador que visitó San Andrés. Ya cuando aparece el INI, pero también apoyaba a los franciscanos.

Maestros: (Hablan en wixárika).

Carlos: Y así tengo mucha experiencia ahí. Humberto me pedía que lo hiciera [escribir la historia]. Yo ya tengo escrito... no sé a quién se lo di. Yo creo que a mi tesis, ya se me olvidó. Nomás me falta el primer programa que tuvimos y la historia de Tatuutsi.

Carlos: Ah, pues Pancho ahí estaba. Él se acuerda más.

Apolonia: Que se apoyen entre los dos.

Agustín: Ataron a Cuarnarán los policías rurales que entraron a San Andrés, ataron a la gente grande, se los llevaron a Santa Clara. Metieron tijeras [al cabello]. Bien raspado. Entonces ahí lo dejaron un rato con sus pies amarrados. Ahí lo dejaron como unas 2, 3 horas, crucificado. Le tocó muy feo a este Rafael. No, pobrecito. Pues ahí nomás: se aguantaba.

Carlos: Una vez yo fui a investigar, pero nadie lo sabe. Yo le pregunté a una monjita si había evidencias, escritos, no me lo quisieron dar. Sí existe. Exactamente quiero saber en qué fecha fue (TAL a pla 1088, 2007).

Hay una necesidad de reconstruir la historia que han vivido con los franciscanos, de poder asir lo que ha vivido el pueblo wixárika sobre las interacciones discriminatorias, para poder estar alertas y emprender acciones nuevas, y que a través del diálogo de sus vivencias y prácticas puedan construir nuevos significados. La frase de Apolonia en el sentido de “que se apoyen entre los dos” –para reconstruir la historia– es clave para conocer lo que pasó y comprenderlo para encontrar una propuesta esperanzadora en acciones educativas que no dejen de lado lo que inquieta y no debe repetirse. Relatan las partes que produjeron dolor y las tratan de ubicar en el tiempo. Construyen en conjunto una comprensión que lleva a tener referentes del pasado, que dan luz a las acciones del presente, y procura un futuro que refuerza el sentido y compromiso de su proyecto.

La seguridad y confianza propia en el hacer que han construido, y el orgullo de compartir han hecho posible nuevas formas de relación con el exterior, que inciden en las formas de relación con el interior de la comunidad y la escuela. Son modificaciones que tienen implícitas nuevas formas de relación interculturales e intraculturales que generan nuevas acciones, discursos, comunicaciones y posicionamientos de la escuela hacia la comunidad y de la escuela hacia diferentes instancias externas. Estas nuevas prácticas propician enseñar, para que sea irreversible, una forma de educación política. Con pautas de comportamiento o entendimientos diferenciados: el exterior que aporta para aprender, la relaciones entre diversas comunidades y el exterior al que hay que oponerse.

TERCER ACUERDO: PODER TENER UNA ESCUELA PROPIA DESDE LA CULTURA WIXÁRIKA

Después de doce años de tener una escuela –y catorce desde que se imaginó– pasando por rechazos y conflictos; silencios y paciencia; trabajo conjunto y formación para educar; reconocimiento e introducción de lo propio enseñable desde la escuela; y apertura a otras culturas, ahora puede decirse que los wixáritari de San Miguel Huaixtita tienen una escuela propia que pone en el centro la cultura wixárika. Para lograrla, han tenido que llevar a cabo pautas de comportamiento y entendimientos de dos índoles: asumir sus acciones en un proceso activo, vinculado a la cultura: transformador, dialógico, participativo, responsable, comprometido, voluntario, personal y comunitario, y crear un espacio dotado de sentido para la cultura wixárika.

Tatuutsi está siempre en proceso, en movimiento, aprendiendo y transformándose. Se puede dar cuenta de la historia de ese proceso, dado que hay una base comunicativa, referencial, de reconocimiento, y otra participativa, que permite hacer y dar cuenta de los logros, los deseos, carencias, errores, preocupaciones y conflictos que han conducido a este proceso. Va desde el desconocimiento de no “saber cómo hacer y buscar cómo”, hasta saber cómo hacerlo, mostrar con orgullo, comprensión y compromiso su desarrollo y evolución, ya que es una experiencia cotidiana, trabajada, reflexionada, comunicada y valorada, que acumula un capital de conocimientos, relaciones y redes de apoyo dentro y fuera de la comunidad. Termina siendo un campo de acción y relaciones que dan sentido a quienes lo viven y con quienes lo comparten, porque está ligado de una manera armónica y coherente con la cultura wixárika, y también vinculado y abierto sin oposición a otras formas culturales con quienes dialoga. Tiene claridad en las intenciones, que producen significación en los procesos y en los resultados, no sólo de la escuela, sino también de la educación, en las relaciones con la comunidad, con las instituciones y con los asesores, con decisiones compartidas y

en construcción conjunta, para una participación política desde la cultura wixárika. De esta manera, surgen los patrones de relación y el tercer acuerdo.

Tabla 26

Tercer acuerdo

| Patrones de relación o entendimientos | Acuerdos autonómicos |
|--|--|
| Proceso activo, vinculado a la cultura Espacio dotado de sentido para la cultura wixárika | Poder tener una escuela propia desde la cultura wixárika |

Proceso activo, vinculado a la cultura

En Tatuutsi Maxakwaxi se han ido construyendo nuevos vínculos, que han ampliado hacia la comunidad los horizontes de las experiencias vividas. Esto ha modificado algunos hábitos tradicionales por las nuevas prácticas de convivencia. Al mismo tiempo, hay un regreso a la comunidad y la cultura, con capacidad de participar en la vida social y comunitaria. Así se da un proceso activo de manejo y posesión de recursos culturales, sociales y políticos que convierten, reformulan, aplican y dan significado a la labor de Tatuutsi y a su posición dentro de la comunidad. Este proceso lo van acumulando al orden cultural de la escuela, que está en dialéctica con el orden cultural wixárika. Tatuutsi, como un sujeto social, está abierto a aprender de otras culturas que propician un potencial de relaciones, conocimientos y reconocimientos, desde fuera y desde dentro de la comunidad. Tatuutsi está apropiado y apropiando elementos de lo exterior desde la propia tradición histórica, desde la memoria de la participación de sus actores y genera procesos de hacer actos de conciencia para situarse como un proyecto autonómico. Los actores que participan en Tatuutsi lo manifiestan de diferentes maneras:

Ex alumna Andrea que estudia en Extipac: Nos sentimos orgullosos y estamos agradecidos por esta escuela. Aprendí mucho y me ha servido, donde estoy ahora estudiando. La directora lucha por que no se pierda nuestra cultura. Que sigan estudiando muchos, para que esta comunidad sea grande y no se pierda la cultura. Todos los ex alumnos estamos muy agradecidos. Cometarios en el décimo aniversario de Tatuutsi (2005).
Ex alumno que está haciendo una licenciatura en Educación: Me da mucho gusto estar aquí, lo agradezco. En esta escuela ha habido dificultades pero siempre ha salido adelante. Pienso que los que salen de aquí tienen una educación que nos cambia, pues hay un

enfoque diferente y los alumnos son reflexivos, críticos y se nota. Comentarios en el décimo aniversario de Tatuutsi (2005).

Padre de familia: La gente que esté interesada en apoyar a la escuela, tenemos que trabajar, aportar y apoyar. Cuando pidieron 3 botes de arena de cada padre de familia, llevé 6, para que no falte, y si falta algo, hay que llevar. Entrevista 2005.

Chon Carrillo, Maraakame de San Andrés (otra comunidad): Esta escuela está protegida por la sabiduría ancestral, tiene defensa y cuidado de los lugares sagrados. Esto hace una doble protección: desde las instituciones nuestras y desde las instituciones de afuera. Comentarios en el décimo aniversario de Tatuutsi (2005).

Agustín: Entonces ellos [los alumnos] tienen que aprender algo de la cultura, y estoy más contento porque van a aprender. Y yo los voy a mandar, hagan aquí, hagan allá, el trabajo, lo que yo les mando [que hagan] en su casa, porque así se va a hacer ya grande, van a terminar su secundaria y luego su prepa, mejor. Yo tengo esperanza que también aquí que entre la prepa, para valorar todo lo que tenemos acá en la sierra, y educarlos, estoy muy contento yo para que conozcan también ellos. Entrevistas (grupo focal) 2005.

Carlos: Yo digo Tatuutsi es como un intermediario para nuestra cultura, de estarle metiendo algo, aunque no sea todo, como concientizarlo, quienes somos, donde debemos estar y qué debemos hacer. Grupo focal, 2005.

Los alumnos egresados sienten orgullo y agradecimiento por su escuela. Cuando los maestros oyen esos comentarios, su reacción es como oír algo sabido, algo que fue intencionado y se logró como ellos querían, quizá mejor, pero así era como debía ser. Respecto a los padres de familia –aunque algunos están inconformes y con posiciones opuestas– en general son actores participativos involucrados por completo en la escuela. Están, la mayoría de ellos, al pendiente de lo que sucede, tanto con sus hijos como con los maestros y la educación e infraestructura de Tatuutsi Maxakwaxi. Por poner un ejemplo: un padre de familia llevó el doble de arena, de lo que los maestros pidieron, “para que no falte”. La referencia del maraakame es importante, porque ese chamán no pertenece a la comunidad de San Miguel, es de San Andrés. Él ha viajado, a pie, por segunda ocasión para apoyar a la escuela. La primera, en 1996, con la intención de hablar con los jóvenes para que valoraran su escuela y la cuidaran, porque era lo que ellos, los ancianos, querían; y la segunda, en el festejo del décimo aniversario de Tatuutsi Maxakwaxi. Han logrado un capital de conocimientos, relaciones y reconocimientos que les da seguridad en que lo que van haciendo, lo que han logrado y aprendido, eso que hacen aporta cultural, grupal y personalmente. Esos logros y aprendizajes son reconocidos en la comunidad, fuera de ella y hacia dentro de la escuela:

Ex alumna Yerania que trabaja en el CONAFE: Nos sirvió mucho y servirá para que uno de mujer no se quede sin estudios, que no emigren los jóvenes a otras partes. (Enumera las materias que se imparten) Se llevan reglamentos para tener una escuela y que sea bonita.

Seguiremos invitando a los que vienen de fuera. Los que apoyan que sigan haciéndolo. Comentarios en el décimo aniversario de Tatuutsi (2005).

Carlos: Al rato el centro educativo ya no va a ser puro cultural, ya va a tener muchas culturas, muchos aprendizajes, ya va a ser como una secundaria también técnica. Grupo focal, 2005.

Hay conciencia en los alumnos de Tatuutsi de que una razón de la existencia de esta escuela, además de ser un logro evidente, es que fue creada para que los jóvenes menores, casi niños, no tuvieran que salir de sus comunidades a estudiar, que de otra manera era mucho más difícil. Luchan por tener una escuela que le enseñe a ser autónomos, a formar líderes, a ser referentes para otros pueblos indígenas y a poner en práctica la autodeterminación tan apremiada en los pueblos indígenas. Este capital confiere poder a un campo de acción donde se pretende que los alumnos y ex alumnos reproduzcan y distribuyan estas elaboraciones. Los maestros, con los padres de familia y muchas veces los alumnos, hacen y reproducen reglas y regularidades que marcan patrones de comportamiento para el funcionamiento de Tatuutsi y que posibilitan beneficios para un amplio número de actores y convierten a Tatuutsi en un espacio dotado de sentido para la cultura wixárika, en el cual vale la pena invertir la energía.

Hay confianza en que lo que se proponen hacer, los maestros, se puede ir cumpliendo en la medida en que las condiciones se presenten y se presten para lograrlo. Los maestros comunican sus deseos de mejora y están al pendiente de los hechos para colocar el tema en las situaciones propicias, y ellos, de comprometerse para lograrlo. Saben que se cumplirá con responsabilidad. Esta es una parte de las regularidades que se mueven y se basa, principalmente, en la comunicación. La siguiente viñeta muestra cómo se coloca un tema en una reflexión conjunta ante los asesores:

Toño: Yo diría que para el 2020, hubiera al menos otros dos o tres hermanos de Tatuutsi. Yo he oído que muchos padres de familia aquí mismo y en otras partes, están buscando la forma que todas las construcciones que se hicieron por medio de telesecundarias, claro, sabemos que cuesta construir algo, pero qué facilidad hay que, de que cancelen las telesecundarias y usar esas mismas instalaciones y que sea igualito a esta (Tatuutsi). Yo conozco a muchas personas que me han comentado eso.

Apolonia: Con maestros wixáritari.

Toño: Sí, eso es lo que pide la gente.

Carlos: Si el Estado estuviera de acuerdo, nosotros podríamos dar nuestros programas, aunque fueran telesecundarias. Si estas escuelas se cambiaran como Tatuutsi,

Toño: Quizá tuviéramos la facilidad de asesorar, ir a colaborar. Grupo focal, 2005.

Esto no significa que van a buscar que las telesecundarias se hagan como Tatuutsi, sino que se pretende mostrar cómo, al comunicar, permanentemente, los deseos, las acciones, los errores, las preocupaciones, las necesidades y los procesos, se influye para afinar las intenciones y dirigir la mirada de manera conjunta. Es recordar, de vez en cuando, el esfuerzo de poner en acto lo imaginado y querido, como el mismo Tatuutsi y, al mismo tiempo, evaluar y dar cuenta de forma continua los logros, dificultades, errores y deseos. Al anticipar, en el acto de comunicar, se da una posibilidad futura que surge de su historia de lucha por lo que quieren y ahora valoran. La confianza construida facilita una comunicación constante al interior de la escuela, entre maestros, con los asesores, en la comunidad y en las participaciones al exterior, que se vuelve un ejercicio permanente y es parte de las regularidades observadas en el equipo de Tatuutsi como patrones de relación. Son la comunicación y la reflexión conjunta lo que alimenta y hace posible un proceso transformador que, al asumirlo, a través de la participación y la responsabilidad de la tarea con otros, se vuelve un compromiso voluntario, personal y comunitario.

Así como hay un reconocimiento de parte de un amplio sector de la comunidad para el trabajo de los maestros, existe también un grupo de personas, especialmente los maestros de la primaria, que critican con fuerza a los maestros de Tatuutsi Maxakwaxi. Una razón es que sólo dos de los maestros de Tatuutsi han realizado estudios como docentes: uno en la Normal de Guadalajara y otro en la licenciatura en Educación en Estipac. Los demás maestros han sido capacitados desde la práctica y han ido cursando los diferentes niveles educativos, al grado que ahora cinco de ellos estudian una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. No obstante, el hecho de no haber tenido una formación como la de los maestros de primaria, hace que devalúen y pongan en entredicho la calidad de la enseñanza de Tatuutsi. Además, un punto importante es que los maestros de Tatuutsi no han padecido lo que Ramos (1999) llama “el drama social de llegar a ser maestro indígena”. Las personas que critican Tatuutsi y sus maestros pertenecen al grupo de apoyo de Antonio Carrillo, que tenía una visión diferente de la escuela que se debía poner en San Miguel, como se señala en el capítulo III:

Agustín. La gente dice que esta escuela no sirve, que no somos maestros, que no somos nada, que no somos titulados, que no hay preparación, pero es envidia. A la mejor un día usted va a ver que un universitario va a dar nuestra cultura, pero sería muy difícil, hay una separación. No critican los contenidos, no saben los contenidos, sino que critican sólo a nosotros los maestros por no tener título. Grupo focal, 2005.

Esta situación fue muy preocupante para los maestros durante mucho tiempo, especialmente para el maestro Carlos, en quien recaían la mayor parte de las críticas, y a veces agresiones, por su posición en contra de la adicción a la bebida alcohólica que padecen muchos maestros de primaria y Antonio Carrillo. El problema también sucede en la secundaria. La inseguridad inicial de los maestros en lo que hacían y el hecho de no contar con la formación que se requería, provocaba que las críticas fueran un punto sensible. Sin embargo, la confianza y seguridad construida en el trabajo realizado, el fortalecimiento de las relaciones y redes, los reconocimientos otorgados y las capacidades desarrolladas construyeron las fuerzas que sostienen a Tatuutsi. Éstas orientan las visiones a establecer estrategias para seguir y fortalecer una posición favorable y una percepción individual y colectiva satisfactoria y de cumplimiento de lo que pretenden, a pesar y en contraposición de las opiniones de quienes se oponen a ellos, a lo que hacen. Ellos mismos se reconocen en sus logros y lo expresan con claridad:

Carlos: Mi hijo se ha desarrollado mucho aquí, yo lo noto, le gusta venir a trabajar, aunque ellos ahorita no están estables -al estar en un trabajo pues-, yo lo veía en la carpintería, y ahorita ya lo vi revolviendo la mezcla... Le gusta. Yo le decía, para próximo año yo lo quería mandar a Guadalajara, como está la casa allá, puedes ir a la escuela le dije. Y él no quiso, no, dice, yo no voy a ir, yo estoy en la secundaria de Tatuutsi, la tengo que terminar, me tengo que graduar, me gusta, y así. Entrevista (Grupo focal) 2005.

Agustín: Yo creo que la pregunta es muy importante, lo que usted trae. Yo soy viejo ya, he tenido familia, tengo mucha experiencia lo que cuesta la ciudad, y luego también que no aprende su cultura porque se va. Y luego aquí ya no aprende lo que es la cultura. Entonces yo creo que allá ya aprende otra cultura, como mi hijo S., como otro, desde muy chiquillo se fue a Guadalajara. Se hace gasto, y yo, cuando lo mandé, yo tampoco no sabía a qué escuela lo mandé. Pues algo creo que sí le atinamos, allá a Guadalajara a la escuela secundaria, y ya ha terminado toda su carrera, pero siempre con gasto, y todo su mantenimiento, su traje, sus zapatos, todo. Entonces ahora lo que tuve, nueva familia, aquí primero entró la niña, y ella no le gustó, llegó por ahí a segundo, y no terminó. Y ahora se vino dos muchachos, parece que está más yo contento con ellos, con los niños, están más como, los veo muy aplicados y trabajan y hacen su tarea, yo creo que ellos sí van a aprender la cultura de aquí, huichol. Grupo focal, 2005.

El tenerse como referentes y contrastarse con lo que los alumnos aprenden, verificándolo concretamente en sus hijos, valida ante ellos y ante la comunidad, y

da pautas para seguir haciéndolo como lo han hecho. Con orgullo hablan de cómo sus hijos logran aprendizajes que ellos mismos no tienen o habían tenido en su formación: hablar en español; escribir en wixárika; saber de hortaliza, carpintería, albañilería y panadería; el conocimiento de la sierra o el poder conseguir un poco de dinero por el trabajo en los talleres. Han ido identificando los aprendizajes que se requieren y pueden ser enseñables en la escuela y la forma en que conviene que se enseñen. Han ido acumulando un capital de conocimiento y en él van haciéndose eficientes en su desarrollo y conservación. Con esa trayectoria, han ido tomando posición de su escuela. Las decisiones se adoptan en la escuela, con todos los maestros, y considerando la percepción de los alumnos, aun en las decisiones de qué enseñar. En muy raras ocasiones se toman de manera vertical, pero siempre se harán con el consenso de todos los maestros y después se comentarán ante la comunidad. Lo que se decide hacer va orientado a lo que se busca lograr y así se acepta en la comunidad. Ésa es la posición que los actores involucrados respetan.

El proceso ha sido transformador, en evolución con relación a los aprendizajes alcanzados. Un ejemplo central es la enseñanza de la cultura wixárika que está íntimamente ligada a estos procesos de fortalecimiento de la identidad cultural, así como de la apropiación de la escuela, la construcción de relaciones y redes intra- y extracomunitarias, porque han pasado del desconocimiento de no saber cómo hacerlo y buscar cómo hacerlo hasta saber cómo hacerlo, mostrarlo con orgullo, comprensión y compromiso. Educan desde lo propio, en las prácticas cotidianas, en las formas de actuar, de resolver, de dirigir y, al mismo tiempo, rescatan costumbres culturales que se han perdido y pueden ser enseñables en la escuela, al utilizarlas para modelar y ser ejemplo en la formación de los alumnos:

Apolonia: Por ejemplo, yo estoy rescatando el huarache de tres balazos. Yo me lo tengo que poner, porque si no me lo pongo, los alumnos menos se lo van a poner. Nadie puede decir *tuwaxa*, que le decimos nosotros, al paño grande que nos ponemos. Que el maestro lo tenga puesto, es que así, son ejemplos que debemos de dar a los niños para que ellos puedan también rescatar su cultura.

Mar: En cuanto a la cultura wixárika, ¿qué queremos? ¿Qué nivel?

Carlos: Ni un cantador.

Apolonia: Si saber orar.

Carlos: Lo elemental, lo básico. Tenemos que delimitar hasta dónde. Qué debe conocer en primero, segundo, tercero, para que no diga el padre de familia, mi niño no sabe orar el rezo de cada lugar sagrado.

Ceferino: Está nada más oral. Yo decía a Agustín, que lo hiciera más práctico. Era contada la educación, así es la educación wixárika. Pero que se enseñara a hacer flechas, jícaras. En tal lugar sagrado hay esto...

Apolonia: Con fotos, para que puedan elaborar estas cosas.

Agustín: De acuerdo.

Feliciano: En artes, los colores son en primer año, en segundo año más creativo. Las flechas yo lo estoy vinculando en segundo y tercero. En tercero evaluando flechas y jícaras. Conocer los cinco lugares sagrados. Ahora el centro: *Teakata*. Pero aquí es que tenga noción y haga práctica. Les mandé a investigar, de qué color es la flecha de...y dicen que mi abuelo no quiere explicar. Así estoy trabajando.

Mar: Es otra vez, reforzar del hogar.

Feliciano: Hay alumnos expertos que lo hacen mejor que yo.

Agustín: Yo conozco todo, las flechas de *Haraamara*, *Auxamanaka*, la despedida de muerte. Yo he apoyado a Feliciano.

Feliciano: Estoy haciendo el programa y consulto a Agustín (TAL a pla1088, 2007).

La idea es que el alumno tenga una noción y una práctica de los elementos culturales que quieren cuidar a través de la formación, pero sin imponerla, que le haga sentido; que lo pueda aplicar cuando lo necesite; que permita que no se le olvide esa tradición al alumno; que sea posible de ser enseñado; que no se contradiga con lo que la comunidad puede esperar que se enseñe de la cultura wixárika. Delimitar lo que deben aprender en cada grado y hacer que la forma de educar se adecue a formas pedagógicas. Consultan a Agustín para elaborar su programa de educación artística. Finalmente, van elaborando un currículo propio e identificando lo que es posible enseñar. Animarse a hacerlo dentro de la escuela, con prácticas culturales y aprendizajes tendentes a fortalecer la identidad de sus jóvenes, se inscribe en la producción de procesos autonómicos:

Fermín: Algo que ha hecho la escuela es que los estudiantes de esta escuela conozcan los puntos de los linderos de la comunidad.

Carlos: O sea, la geografía.

Fermín: Ellos van junto con sus papás cuando hay reuniones, juntas. Tengo una filmación. Cuando conocieron el punto de agua caliente... (Platica un poco más).

Toño. Estamos formando para saber hasta dónde llegan los linderos, que haya coordinación, qué allá también sepan hasta dónde y no crezcan con esa mentalidad.

Ceferino: Yo también estaba armando eso. ¿Cuál va a ser nuestra posición? Es eso, que los jóvenes los formemos para la unión, no para que se hagan conflictos.

Carlos: No para hacer divisiones, no para que nos separemos.

Ceferino: La posición sería que hubiera una organización para entendernos, comunicarnos. Pero los alumnos formados con esa mentalidad de unión entre toda la región, las tres comunidades. Ése sería el trabajo que tendríamos que realizar aquí nosotros (TAL a pla1088, 2007).

Desde la experiencia que reflexionan van buscando propuestas educativas, orientadas a formar a los jóvenes para que sepan enfrentar situaciones conflictivas con mayor conocimiento y elementos, como conocer los linderos y, a la vez, para que aprendan a no generar conflictos, para la unión entre comunidades. Lo llevan a la acción, lo hacen concreto en el interior de las materias que imparten, lo hacen palpable, porque los alumnos visitan los lugares y reflexionan sobre los problemas que existen. Educan, pensando que puedan lograr transformaciones y superar los conflictos. Al mismo tiempo, identifican y expresan las limitaciones para lograr sus propósitos y van devanando formas para conseguirlos. Es un ir y venir para propiciar circunstancias, bases, apoyos en vías de alcanzar lo posible, lo imaginado en común y esto lleva a concebir una escuela con decisiones propias que llevan a procesos autonómicos, dentro de la historicidad de los grupos étnicos, diría Díaz Polanco (2006: 86):

Fermín: De lo que hablaron hace ratito, de recorrer los lugares sagrados y luego de los linderos, es una inversión muy grande, porque con \$2,000 o \$1,000 pesos que diéramos cada uno de nosotros sí se puede hacer... porque es desplazarse, viajar, para hacer la investigación de los linderos... con los alumnos, visitar lugares sagrados. Y luego comprar los casetes, los alimentos....Porque yo también he pensado eso. Tenemos aquí la cámara de video. Nos toca como de \$2,000 cada uno. Contratar una avioneta y recorrer eso. Luego seríamos yo y el camarógrafo y luego otra persona que conozca bien los lugares sagrados, para que él lo ubique bien. Una vez lo hicieron así, platicaba Roberto. Que esa vez les cobró \$2,000 la hora.

Carlos: Yo creo que ese es el más caro. Yo pienso para la visita de los lugares sagrados no es tan caro, Porque podemos llevar nuestro lonche, no vamos a pagar horas. Ahí cada quien llevaría nuestra remuda, el burrito con cargadito con nuestro alimento y así.

Apo: Pero se lleva días también.

Fermín: Como una semana, hasta la Puerta de los Leones.

Carlos: yo creo que primero visitar una parte. Los que estén más o menos más cercanos. Luego ya venir

(TAL b pla1088, 2007).

Hay una voluntad creativa y permanente de hacer nuevos proyectos que puedan favorecer la formación de los jóvenes; de llevar a cabo las ideas que alguien expone, y que son compartidas por los demás; de ver la manera de conseguir o aportar para que se logren sus proyectos. El ejemplo son las dos propuestas educativas: recorrer los linderos que delimitan su zona y visitar los lugares sagrados; situaciones que resultan un poco complicadas, por el recurso que implica y los traslados. Sin embargo, es mucho más posible, dado que sólo depende de la

colaboración de los maestros en cuanto a los recursos y el apoyo, y de la voluntad e interés de los alumnos y personas clave de la comunidad que se solidarizan porque reconocen la importancia de los proyectos. Muchas veces, los maestros ponen de su dinero el recurso que se requiere para llevar a cabo un proyecto que creen que vale; por ejemplo, ya visitaron algunos lugares sagrados y linderos.

Espacio dotado de sentido para la cultura wixárika

Este mantenerse en movimiento, en la búsqueda creativa de acciones que incidan de manera favorable en la formación de los alumnos, logra que el hacer de Tatuutsi sea de permanente transformación y aprendizaje. Se muestra cómo el campo de relaciones interculturales e intraculturales está estructurado. Además, incide en la “natalidad” de la acción política como diría Arendt (1995), dado que crean bases para generar posiciones de tomar iniciativas, arriesgarse, poner en movimiento, insertándose en un mundo donde viven los más iguales, donde se relacionan con los “otros presentes” y el modo de hacerlo es en grupo. “La auténtica acción política aparece como un acto de un grupo” (Arendt, 1995: 145), que se refleja en lo cotidiano, en logros que, en ocasiones, sólo se hacen explícitos para una mirada externa, cuando se les pregunta directamente, o cuando uno pasa un periodo largo en la observación de la escuela. Ante preguntas de cómo es el ambiente en la escuela, las respuestas son las siguientes:

Entre maestros

Carlos: Pues ambiente agradable.

Cefe: Hasta aquí con los maestros [de la primaria] nos han felicitado. De veras, hay un ambiente participativo, de que tú sales a esta parte, estás de acuerdo, sin obligación.

Algún maestro: Colectivo.

Cefe: Todo con decisión, Viviana, ¿quieres ir a Francia? Sí. Carlos, ¿quieres ir a Alemania? Claro, estoy obligado, a veces dice, ¿no? Como director, en algunas cosas tiene que estar él presente personalmente. No sé cómo aquí los compañeros, a veces le decimos. “es que tú andas mal”, o sea con confianza, ¿no?

Félix: Armonía.

Entre alumnos y maestros

Carlos: También tratamos de no hacer conflictos, nada. Tratar de cumplir bien. Hablar bien, así que hay de confianza. Si tienen problemas les llamamos a la dirección, le hablamos, le platicamos, y así.

Abel: Si está triste... Orientarlos.

Apo: Platicar con ellos, con ellas.

Cefe: Sus sentimientos.

Carlos: De todo estamos al pendiente... Porque a veces decimos, "Por qué está triste", "por qué esto". "Por qué tiene este problema". "Por qué, a ver, por qué dicen que no llegó a su casa". Ya nosotros le llamamos, platicamos, No, pues en mi casa tengo problemas, tengo esto, y así, por eso me tuve que ir allá. Como que escapando ese problema, algo así.

Maíke: Entonces, pues conocen también bien a cada uno de los alumnos, los conocen bastante bien.

Félix: Inclusive vamos a visitarlos si no llega en tres días, dos días.

Cefe: O aquí el [representante del] Comité de Padres de Familia puede opinar, cómo ve el ambiente de aquí de los maestros, de los alumnos, para también, nosotros así lo vemos, a lo mejor él lo ve diferente, tiene otro ángulo, en otra posición.

Maíke: ¿Y los alumnos entonces les tienen confianza a ustedes,?

Carlos: Así pensamos, no sé platicando con ellos, a lo mejor igual van a decir de otra forma.

Cefe: Yo de hecho en algunas clases les he dicho eso. ¿Cómo se sienten conmigo, cómo se sienten con otros maestros? ¿Quién les regaña, yo les regaño, o aquél, grita, quién grita, quién...? ¿Con quién se sienten bien?, o sea yo para pues también analizar, ver, controlar si tengo voz alta o no. Eso para ponernos de acuerdo (TAL b pla 1088, 2007).

En Tatuutsi hay un clima armonioso, entre maestros y alumnos, con eso no quiere decir que nunca haya conflictos; los ha habido y serios. Es más, puede decirse que siempre hay algo que resolver. Sin embargo, es un lugar donde se busca la manera de resolver las dificultades, y de ser posible resolverlas desde ellos mismos o con la amplia base comunitaria que los apoya. De ser requerido, con la reflexión conjunta con los asesores externos. Es la comunicación de las preocupaciones lo que posibilita formas conjuntas de enfrentar y resolver las tensiones o problemas que aparecen. En ese sentido, hay una búsqueda de ser coherente entre lo que se dice formar y lo que se vive, para no hacer conflictos y buscar la armonía en las relaciones dentro de la escuela. Educan en actividades de servicio a la comunidad, conscientes de su competencia y responsabilidad de participar en ella y de hacer participar a los alumnos para que aprendan sobre responsabilidad social, participación política, así como sobre el cuidado de normas y reglas que deben cumplir como comuneros wixáritari:

Feliciano: Cuando las autoridades dicen, [los alumnos] tienen que participar.

Carlos: A veces los papás obligan a los hijos a participar en la asamblea porque su papá no puede, aunque todavía no sea su obligación, participa el joven, a cooperar, a hacer comida para la asamblea. El joven tiene que ir a buscar leña para hacer de comer a los asambleístas.

Ceferino: También se participa en la renovación de las casas reales, el *Tuki*. Traer zacate, tortear. Es una participación comunitaria.

Carlos: La comisaría, de donde nos mandan a cooperar con materiales.

Fermín: Cuando hacen esos trabajos, de aquí mandamos comisiones, de investigadores, ustedes van para allá, y ustedes allá.

Mar: Estamos viendo que la escuela es una escuela para la comunidad.

Varios: Sí.

Algún maestro: De la comunidad hacia la comunidad. A veces los alumnos realizan trabajos en la comunidad. Campaña que de ratones, de basura, de cucarachas, chapulines, zancudos... También a veces han salido equipos para el arreglo del camino, brechas (TAL a pla 1088, 2007).

Enseñan haciendo, participando de manera activa. Transmiten el cumplir con la comunidad, con los trabajos comunitarios, en actividades espirituales de la cultura wixárika, y en las asambleas comunitarias: como secretarios, y en comisiones para que investiguen sobre los temas de interés. Hay una conciencia de que la escuela es de y para la comunidad y se vive así, no sólo con reflexiones dentro del aula sobre elementos culturales o contenidos desde las materias, sino en las actividades comunitarias donde se vive y se enseña la cultura de una manera cotidiana, con sus prácticas, tensiones, contradicciones y lo que fluye.

Es una construcción y reconstrucción de un mundo común, en el reconocimiento de lo propio, donde los diferentes actores que se involucran viven las experiencias como parte de ese mundo cultural que da sentido. Al reflexionarlo en conjunto, pueden distinguir diversas posiciones en ese mundo común compartido. También es un reconocimiento del otro como una persona semejante y con los mismos derechos. Es asumir responsabilidad en el trabajo conjunto para lograr igualdad y, por lo mismo, se caracteriza a través de trabajo con los demás. Así nace una interdependencia y un reconocimiento de lo propio que está en el ser y hacer con otros. Por ello, Tatuutsi, en sus acciones de enseñar a los alumnos, ha movilizado y revalorado la participación comunitaria en acciones que llevan al fortalecimiento de la identidad cultural; ha abierto posibilidades de plantear en común proyectos de grupo o para toda la sociedad, desde sus propias formas de ser y de hacer:

Mar: ¿Qué habilidad se necesita para la asamblea, para darse a entender ante los demás, escuchar a los otros?, ¿cómo se educa para estar con los demás?

Fermín: Desde aquí formación, cada 15 días.

Carlos: Se está preparando. Hacen asamblea de ellos.

Agustín: Autoridades estudiantiles.

Fermín: Donde se instala la mesa de debate... Los estudiantes apoyaban en las asambleas de la comunidad. Apoyaban como secretario. A comparación de otros que a veces no iban.

Mar: ¿Y eso era voluntario?

Apolonia: Eran elegidos por los compañeros y también de la voluntad de uno (TAL a pla1088, 2007).

La formación política en Tatuutsi fue algo intencionado desde un inicio. Tomaron como ejemplo lo que se hacía en el Cesder en Puebla, en relación con las asambleas de alumnos. Lo adecuaron a las formas propias wixáritari de hacer asambleas, para que los jóvenes se prepararan activamente para la participación política dentro de la escuela, en la propia comunidad (mientras estuvo la UCIHJ), lo cual ha motivado un compromiso y un sentimiento de unidad, frente a la diversidad de posturas, para que pudieran llegar a ser líderes (Rojas, 1999a, 1999b). Llevan a cabo acciones conscientes, que implican un trabajo colectivo, utilizando las formas comunitarias hacia la participación. De esta manera, van insertando a los alumnos en el mundo wixárika y en otros mundos posibles con los que pueden relacionarse, como los muchos lugares donde han participado. Inculcan en los alumnos el apoyo mutuo para algunas actividades que se han perdido y que ayudan a conservar y cuidar la comunidad y la cultura. Esto lo han ido haciendo poco a poco en el proceso conforme van descubriendo por dónde enseñar a los jóvenes y aprovechando las experiencias cotidianas:

Ceferino: De hecho una de las características de las comunidades indígenas es la participación... Antes a lo mejor era más visible, de los trabajos de ir a la siembra, todos se apoyaban para ir a sembrar, para limpiar también iban todos un día con una familia, otro con otra, y así se hacían, se ayudaban. Y ahora pues eso es lo que queremos inculcar con los alumnos.

Apolonia: Pero era relacionado a las ceremonias.

Carlos: También hasta el trabajo, limpia normal, también lo hacíamos. (Hablan en wixárika entre ellos). Ahora ya después como diez, veinte años, ya han sido más individualistas...: Trabajos colectivos. Aquí no se usa el "tequio"... [se usa] "mano vuelta". Yo te ayudo, tú me ayudas (TAL a pla 1088, 2007).

Hablan de su deseo de reactivar el trabajo colaborativo comunitario que se ha ido perdiendo en los últimos años. Dicen que falta comunicación y que se participe en un interés común; falta trabajar unidos con las autoridades tradicionales. La

educación comunitaria es un elemento que forma en la responsabilidad ciudadana. Saben que deben educar por esa línea y lo propician:

Mar: un asunto político es la resolución de conflictos. Aquí, ¿cómo queremos que se dé, cuando hay un problema?

Carlos: Entre todos un acuerdo, una decisión, para todo.

Mar: ¿quiénes son los que deben participar?

Fermín: Mujeres y hombres.

Agustín: Todo unido con las autoridades tradicionales.

Fermín: Profesionistas. Del centro de salud, el enfermero. Empleados. Muchas veces el gobierno se enfoca a 8 horas de trabajo pero quieren salir no [hacer] trabajo comunitario, porque el gobierno les exige que estén ahí diario. Nosotros estamos más en colaboración con las autoridades tradicionales y agrarias. Siempre los hemos apoyado.

Carlos: Somos más accesibles, colaborativos (TAL a pla 1088, 2007).

La conciencia de ser una escuela de ellos, de la comunidad, donde se enseña su cultura, hizo que los maestros la apropiaran con orgullo y sin culpa. Fueron adaptando, adecuando, relacionando, dirigiendo sus usos y prácticas en correspondencia con lo que ellos saben hacer. Esto permitió lograr una coherencia entre lo que son y lo que hacen en beneficio de la educación que buscan. Pueden diferenciarse, de manera evidente, de las escuelas oficiales y de la de los franciscanos, porque no están enraizadas en la comunidad ni en la cultura. Los profesores de Tatuutsi pueden resolver los conflictos de la escuela y algunos que inciden en la comunidad; esto es, con la colaboración de la comunidad, desde la relación de la escuela con las autoridades agrarias y tradicionales. Pueden hacerlo, sin mediar un pago por hora laborada, sino por una voluntad aprendida desde su ser indígena. Como los maestros tienen el cargo otorgado desde las autoridades, de ser maestros y de cuidar la cultura, pueden, quieren y deben hacerlo para cumplir con ese mandato:

Carlos: Por ejemplo, la obligación que tiene, le enseñan de los cargos, responsabilidades como ciudadano...de esta comunidad. Qué es lo que debe conocer, sus obligaciones, cargo.

Maíke: También se enseña a participar en la asamblea.

Feliciano: Normas y reglas.

Eduardo: El aseo de la comunidad. Es de lo que estoy encargado, lo que estoy haciendo. Disminución de animales y borrachos en la calle.

Apolonia: [lo enseñan las] autoridades.

Carlos: Entre todos. Porque a veces, si una persona no quiere el cargo, todos intervienen. Le dicen que es su obligación, le dan sus consejos.

Pancho: Consejos de ancianos.

Carlos: Ah, sí, claro. Eso es lo mero, mero.

Feliciano: Eso se llama autonomía, todo eso.

Agustín: Él como diputado elige autoridad nueva.

Maike: Cómo tienes que elegir, también es algo que uno aprende ahí.

Apolonia y Agustín: Sí (TAL a pla 1088, 2007).

En este diálogo se muestra la participación de los maestros, con respuestas cortas, algo que para ellos es claro, el cómo la comunidad y las autoridades enseñan las responsabilidades de ser ciudadano wixárika, con sus obligaciones y cargos, con normas y reglas. El mismo maestro Eduardo es el encargado del aseo de la comunidad, de que no haya animales sueltos y borrachos en la calle. Ellos saben que por ser parte de la comunidad, deben cumplir con los cargos o responsabilidades que se les indica. “Eso se llama autonomía”, dice Feliciano, con la certeza de que esa forma de hacerlo es la que ellos han realizado históricamente, que es propia y permite una manera competente de administrar sus asuntos, sin estar subordinados a una autoridad externa. Estas formas comunitarias de enseñar son incluidas en la formación escolar de los alumnos, se reconocen y se distinguen, dentro de la complejidad de la cultura wixárika. No son actividades obligadas, sino comprendidas desde las formas históricas de hacerlo.

Tatuutsi es un proceso activo vinculado al orden cultural, en el que se dan transformaciones a través de la comunicación de lo que generan, lo que desean, errores, preocupaciones y conflictos. La participación y la responsabilidad de la tarea con otros constituye un compromiso voluntario, personal y comunitario. Se ha obtenido un capital de conocimientos, relaciones y reconocimientos, que confieren poder a un campo de acción que se ha constituido, que reproducen y distribuyen. Hacen y reproducen reglas y regularidades que marcan patrones de comportamiento. Las decisiones son compartidas en construcción conjunta para tener una escuela propia desde la cultura wixárika.

CUARTO ACUERDO: PODER LOGRAR UN EQUIPO FORJADOR DE UN SISTEMA AUTONÓMICO

El Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi está en búsqueda y construcción permanente; sus visiones, concepciones y posiciones sobre la educación, su

cultura, sus relaciones y su escuela han cambiado desde 1993, cuando empezó, hasta la fecha.

Para las formas de relación intercultural e intracultural

- Han pasado de la confianza/desconfianza inicial a una familiaridad confiada, habilidad política, diferenciación y heterogeneidad ante las relaciones internas y externas. Han puesto en marcha acciones colectivas hacia el exterior e interior y creativas para plantear alternativas.
- De la defensa desesperada de la cultura propia y del otro que no sabe lo propio, a tener mayor capacidad crítica de lo propio y de las otras culturas, y dar derecho al otro para decir lo propio, oír su reflexión, porque ayuda, abiertos a asimilar, reflexivamente, aprendizajes que aportan y divierten. Permite la participación de manera libre a sus propios miembros en la toma de decisiones y otros con un grado de equidad responsable.
- De las adopciones impensadas de elementos externos en la vida cotidiana y la escuela, ahora realizan adaptaciones conscientes e intencionadas de conocimientos y experiencias externas para fortalecer lo propio y la educación que quieren.

Sobre identidad cultural

- De tener poca claridad para decir lo propio que se iba a enseñar, y cómo enseñarlo, ahora saben e identifican lo que debe enseñarse desde la cultura; están abiertos a encontrarlo; saben lo que se está perdiendo y saben o buscan cómo enseñarlo. La cultura es un referente que se valora, se expresa, se enseña y puede ser modificada sin ser alterada.
- De tener cautela ante los límites en la formación cultural, ahora saben hacia dónde seguir y los límites: temporales y comunitarios. Enseñan la cultura con intenciones claras: para que puedan salir sin perder su identidad. Tienen conciencia de su competencia para participar en la comunidad: educando, colaborando, cumpliendo, favoreciendo la comunalidad, en lo político, comunitario, religioso y social.

Sobre la autonomía

- De la inseguridad y dependencia de sus asesores a la seguridad en lo que hacen. Identifican los peligros y construyen defensas para ellos y redes de protección solidaria.
- Sin saber cómo hacer, ahora saben cómo hacerlo, ejercen su libertad para hacerlo y lo hacen de forma colectiva.
- Del desconocimiento a la experiencia reflexionada, valorada, en permanente movimiento y adaptación.
- De tener objetivos claros, generales, lejanos, a adquirir claridad en las intenciones, procesos y productos.
- De buscar hacer un proyecto propio a Ser proyecto y hacer proyectos. Conocen sus derechos y los ponen en práctica. Buscan mostrarse con orgullo de lo realizado; saben sus distinciones: la historia de la escuela y los apoyos externos que han tenido. Saben de lo que tienen que defenderse: a favor de la cultura wixárika; en contra de la discriminación.
- De valorar el conocimiento de los ancianos, sin conocerlo o dominarlo, ahora expresan, actúan y enseñan en la valoración del conocimiento y formación de los ancianos, las mujeres y la comunidad, y aprenden de ello.

El equipo está constituido como una célula, un sistema con movimiento y vida propia, que se dinamiza y relaciona hacia el exterior e intercambia con él de manera que constituye parte de un organismo en actividad y transformación. El núcleo central son los maestros que, junto con los alumnos, generan ese movimiento y potencial para la transformación; le siguen las relaciones con la comunidad y la cultura; al parejo y muy cercanos están los asesores, que intensifican las relaciones hacia el exterior. Lo central de ese sistema en movimiento es el interés por aprender para enseñar, aprender y enseñar con dinámica, con articulaciones desde la cultura wixárika, y con acciones y productos que articulan sus haceres a otras culturas. Esto origina una manera divertida, innovadora y de mayor complejidad en hacer educación. Permite distinguirse de otras formas de hacer educación y escuela. Es un sistema con cierto grado de autonomía que cuida su escuela para lograr

eficiencia, para que no caiga en la inercia, buscando dar sentido a sus acciones y procesos de formación; al mismo tiempo, da atención y cuidado hacia el exterior para no perder la autonomía conseguida. Recurre al campo intercultural para dar lugar al movimiento, regulación y negociación de relaciones y comunicaciones diferenciadas. Uno de los logros importantes de Tatuutsi es haber ideado un sistema forjador de procesos autonómicos para convertir a Tatuutsi Maxakwaxi en un sujeto autonómico.

Pensar el equipo de Tatuutsi únicamente como el grupo de maestros, sería quitar mucho del potencial que tiene. Los asesores, los aliados dentro y fuera de la comunidad, las personas cercanas, el patronato, los organismos de apoyo, todos estos integrantes, y muchos más, son parte del equipo que conforma un imaginario posible sobre Tatuutsi Maxakwaxi. Por lo tanto, en su potencial están sus riesgos de perder sus logros, por el descuido de sus redes, de sus comunicaciones, del seguir aprendiendo de lo que se va generando, y del cuidado hacia el interior y hacia el exterior, que son partes suyas.

Tabla 27

Cuarto acuerdo

| Patrones de relación o entendimientos | Acuerdos autonómicos |
|--|---|
| Visión conjunta de la secundaria Equipo en movimiento y con aprendizajes constantes Atención y cuidado hacia el interior: sobre el sentido de la escuela | Poder lograr un equipo forjador de un sistema autonómico |

Visión conjunta de la secundaria

De manera colectiva los actores van construyendo estrategias para educar mejor, creando proyectos, afinando perspectivas, llevando los procesos y rectificando las acciones y las miradas. La reflexión conjunta es una estrategia permanente para lograr claridades, acumular aprendizajes y dar intención a sus haceres. Esta forma ha sido privilegiada y mantenida en el tiempo, tanto en los talleres como en las reuniones entre maestros, con los asesores, con los padres de familia y en las asambleas comunitarias.

La manera de trabajar es participativa y en equipo. La apropiación y construcción son grupales predominantemente. Hay responsables de las acciones y ellos cumplen con su función. Se informa de lo que hay que hacer y se reparten los cargos; tienden a mantener un apoyo colectivo en las funciones que implican mayor trabajo. Por ejemplo, el subdirector y director son los responsables de elaborar los documentos solicitados por lo regular por la SEJ. Éstos se hacen en colectivo; entre todos los maestros ayudan en su elaboración para que el cumplimiento de la escuela sea adecuado en tiempo y forma. La escuela y sus proyectos son de todos.

Ante la pregunta de cómo puede hacerse un currículo adecuado, la respuesta es que responda a lo que nosotros necesitamos, contextualizado y que sea participativo, que todos aporten para hacerlo, hasta la redacción. Trabajar colectivamente se establece desde la cultura wixárika para actividades comunitarias específicas, como en muchas culturas, pero también hay numerosas prácticas culturales que no se hacen de manera colectiva, sino individual. Hay otras que, por conveniencia social, se resuelven o no por la colectividad. Casi siempre tienen que ver con el tipo de beneficio, si es personal o grupal.

Es muy común también el trabajo solidario y compartido en acciones de beneficio individual. En Tatuutsi, desde un inicio, se estableció una forma de trabajo colectivo y solidario para todas las actividades en beneficio de la escuela, que se ha mantenido por lo mucho que ha aportado. La participación y la construcción colectiva son intrínsecas al quehacer de Tatuutsi Maxakwaxi. Actuar y resolver la vida cotidiana así hizo que en Tatuutsi se generara un espacio en donde sus

miembros pueden participar y expresarse de modo libre y equitativo; es una reproducción de las formas de organización comunitaria, en la cual las prácticas, reflexiones y decisiones configuran un sistema de funcionamiento que orienta el imaginario común y la acción colectiva. Los asesores externos tienen su parte en este trabajo: aportan, dan seguimiento, buscan una base teórica, reflexiones, propuestas que pueden servir de guía, dado que el equipo reelabora las propuestas de los asesores en los talleres o en reuniones. Los discursos colectivos se reconstruyen desde la perspectiva y experiencia de todos.

Lo construido tiene esa visión comunitaria que se abre a otras propuestas. Finalmente, se construye algo propio con ideas propias. Los asesores que participan saben que quienes toman las decisiones finales, en esa escuela, son los maestros y las autoridades comunitarias, en un nivel superior. La participación de los asesores es fundamental, aceptada de manera igualitaria e incluida, porque cuando se piensa en conjunto es con las ideas de todos:

Maike: Bien, entonces estoy viendo que estamos aquí como recuperando conocimientos, saberes muy nuestros, o sea, muy de aquí.

Rocío: De nosotros los huicholes (con ironía).

Todos: Risas.

Agustín: No tengas pena, ahorita aquí mientras estás con nosotros eres huichola. Ahorita todos somos huicholes.

Todos (risas aprobatorias).

Maike. Empatía (TAL a pla 1088.2007).

Este ejemplo es clave sobre el papel que los maestros y asesores han logrado en Tatuutsi. Es evidente que se logra una identificación e incorporación al trabajo grupal que los asesores apropian y son parte del colectivo. Una frase de esa naturaleza, en otras circunstancias, sería criticada por los mismos wixáritari. La frase de Rocío es la mofa que se hace, generalmente, cuando alguien, que sin ser wixárika, habla de sí mismo como si lo fuera. Surgió de una experiencia en la que una chica, no wixárika, que se hizo novia de un huichol y en una reunión de asamblea dijo: “Nosotros los huicholes medimos así”. Esa broma se repite a menudo. Rocío la utilizó con ironía ante la frase de Maike, y Agustín con toda delicadeza, disculpó a Maike, haciéndola sentir bien y de pasada, de manera respetuosa, le señaló a Rocío el no enjuiciar a la compañera, cuando dice: “Ahorita

todos somos huicholes”. La risa aprobatoria de los maestros y el grupo llenó el ambiente de calidez.

Existe una tensión implícita de nosotros/los otros. En el caso de Tatuutsi, Agustín modifica la tensión, y acepta de nuevo y de manera explícita una igualdad en las relaciones de quienes apoyan a Tatuutsi. En Tatuutsi se da la colectividad y la participación en un ambiente de equidad que orienta, marca y define, no sólo los vínculos, sino la construcción conjunta de representaciones, para tomar diferentes opciones, en una acción colectiva y creativa. Así se van planteando alternativas, creando proyectos y resolviendo situaciones, como una forma de educar y educarse en conjunto. El equipo de Tatuutsi no sólo son los maestros; están los asesores que actúan de manera conjunta y comprometida en las reflexiones. Aunque no están presentes en muchas de las reuniones con los maestros, se les consulta e incluye en la participación.

Equipo en movimiento y con aprendizajes constantes

Ceferino: Nosotros aquí trabajemos para ir conservando, escribiendo, mejorando, haciendo cantos en nuestra lengua, en wixárika. Creo que eso no es un trabajo perdido, es, al contrario, después... Yo por ejemplo, ya había dicho. “Quiero publicar un libro con los Diarios Personales de tercer grado”. Están escritos en wixárika. Si una parte lo quieren en español, ellos lo pueden poner, yo ya se los dije. Y ya, a lo mejor la próxima semana lo empezamos a pasar a la computadora, a que ellos mismos lo vayan haciendo... (Expone una dificultad en la grafía en wixárika para hacer los libros y continúa) Eso es que lo tenemos que hacer. Nada más, ya de aquí nosotros si tenemos esos elementos, está bien fácil de hacer nuestros libros al nivel que nosotros queremos. Por ejemplo, estaba diciendo, de todas las plantas que hay aquí, con eso se puede hacer un libro. Difundir, eso, tenemos que difundir. Él hablaba ahora con la música. Ya ahora la música con instrumento occidental pues ya nos estamos dando a conocer un poco, ¿no? con canciones, pero ahora falta la otra parte. Hasta ahora y han grabado música tradicional. Eso es lo bueno, pero pues hace falta también textos, cuentos, narraciones, como decían aquí, historietas... Historia de la localidad. Aquí mismo, nuestra historia de Tatuutsi en wixárika. Con todos los programas que nosotros tenemos en wixárika. Eso es ser bilingüe, ¿no? Eso es lo que tenemos que hacer.

Carlos: Como dice Rocío, estoy pensando altamente (en voz alta) (risas). Ya empecemos

Apolonia: Pues que tenemos muchos materiales en español, pero no lo sabemos utilizar, pues que ahí nada más lo tenemos arrinconado, pues no sabemos cómo, porque no es elaboración de nosotros, por eso no lo sabemos manejar. ...

Carlos: Tiene que ir en los dos lados, para que sea bilingüe. Si nomás está escrito en español, eso no tiene nada de bilingüe, no tiene nada. Si se pone ahí cualquier nombre, nombrecito, pues sí no.

Ceferino: Así que ¡chamba para la maestra de gramática!

Apolonia: [la maestra de gramática] No, para todos. Ni modo que para mí.

Ceferino: [Ella] Va a corregir; nosotros... ¡No!, yo escribo todo y ella corrige (TAL b pla 108, 2007).

Ceferino manifiesta su disposición de idear un nuevo proyecto y, rápidamente, se hace una construcción grupal que complementa y da un panorama más amplio de lo que se requiere. Pensar en voz alta como una forma permanente de construcción colectiva da la libertad de pensar hablando y equivocarse, corregir en grupo lo que conviene, o no; hacer o ponderar modos de cómo hacerlo. Es permitir que cualquier actor pueda dudar, preocuparse, imaginar, detenerse o dar elementos y animarse a decirlo en confianza. Es dar la entrada a los pensamientos hablados de otros para construir en conjunto ideas, propuestas o proyectos. Este patrón de relación es un entendimiento establecido en las reuniones de maestros. Este diálogo colectivo ha facilitado desarrollar una capacidad creativa para plantear alternativas diferentes a las fórmulas establecidas en el exterior (o desde el pensamiento occidental), porque da la oportunidad de hablar de los que imaginan o sueñan, de exteriorizar las ocurrencias para hacer su trabajo creativo o para mejorar la escuela.

Estos patrones de relación, que son parte de Tatuutsi Maxakwaxi, surgen no sólo de las formas culturales que los maestros wixáritari reprodujeron en el actuar comunitario de la escuela, sino también de las acciones intencionadas de parte de los asesores externos, como formas de ser, de hacer y de pensar las relaciones, las producciones y la educación. La coordinadora general, al no saber cómo hacer una escuela para los wixáritari, lo que hizo fue siempre hablar y pensar “en voz alta” con ellos, para encontrar las formas convenientes y adecuadas al contexto y a las situaciones que se enfrentaban. Este ejercicio de pensar en voz alta fue la mejor manera de poder imaginar en conjunto soluciones a los planteamientos que surgían. Fue un modo de actuar que se instituyó y se reprodujo de manera permanente, y se ajustó a las formas similares que se dan en las asambleas comunales, en las que la participación es voluntaria, se comparten juicios, reflexiones, preocupaciones, inconformidades y en donde la comunidad escucha a todos los que quieren exponer algo. Es el lugar para exponer en público lo que se piensa, aunque no necesariamente todo lo que se expresa se pone en acto, pero hay cabida a manifestarse (Rojas, 1999). “Déjenlo que se descargue” es una broma que hacen las autoridades cuando alguien habla mucho en la asamblea.

El encontrar propuestas creativas o alternativas al interior de la escuela y hacia el exterior fue producto de soluciones encontradas por los maestros o autoridades a diferentes necesidades. Vinculaban formas que proponían desde su cultura o sus intelecciones y que, al traducirse a formas convenientes para la escuela, desde la cultura occidental o desde sus imaginarios, generaron acciones o significados nuevos para pensar la educación. Como la sacralización de la escuela, que es un recinto de cuidado de la cultura, que tiene en el patio central un lugar para colocar el fuego y las ofrendas y tiene un vínculo con el *tuki* o templo ceremonial al que pertenece la comunidad. Otro ejemplo son los honores a la bandera, que se hacen en muchas escuelas del país; en Tatuutsi se hacían los lunes y los viernes para cerrar la semana, cuando van todos vestidos de gala y se canta el himno nacional en lengua wixárika, o en las asambleas de alumnos, efectuadas cada semana, donde se reproducen las formas comunitarias de expresión para que los alumnos expongan, aprendan a hablar en público y, a la par, participen en las asambleas comunitarias como secretarios, escribiendo las actas de asamblea e involucrándose en la vida política comunitaria (ver Rojas, 1991). Esta forma de educar y aprender haciendo es una manera establecida en Tatuutsi. En el ejemplo de las asambleas se produce el aprendizaje que sirve, porque se aplica en la comunidad, y la retroalimentación o evaluación para los esfuerzos viene desde los resultados de la aplicación directa de lo que se aprende (Rogoff, 1995).

Se va construyendo un entramado de producciones creativas en Tatuutsi. Se vincula y enriquece con las propuestas de expresión creativa hacia el exterior, que agregó de manera contundente la participación en Tatuutsi Maxakwaxi de la doctora Sarah Corona, quien, con sus pensamientos y propuestas, marcó la seguridad al interior del equipo y demostró hacia fuera, de manera académica, innovadora y divertida, lo que sucede en Tatuutsi. Perder el miedo a mostrarse y hacerlo con orgullo, haciendo libros de apuntes para la clase de cultura wixárika, de fotografías sobre la manera de percibir y relacionarse con el entorno, de aprender con el periódico, de un calendario. Se revolucionó el hacer hacia fuera, mostrarse sin temor al rechazo.

La tesis de Angélica Rojas fue un primer ejemplo de que era posible mostrar cómo es Tatuutsi en un trabajo elaborado con la aceptación de los maestros y la comunidad. Tanto alumnos como maestros leyeron el documento final y lo validaron con un “así es”. Posteriormente, ese texto fue la base para conseguir el financiamiento de la Fundación Ford. El trabajo de Sarah marcó la impronta de mostrarse sorprendente e impredeciblemente hacia el exterior y demostrar un caminar autónomo. El equipo de maestros, y en especial Carlos, quien más expone el trabajo al exterior, busca la sorpresa, la broma y lo impredecible para presentarlo.

Las expresiones, las interacciones y las acciones dentro del equipo, hacia fuera y hacia dentro, van conformando patrones de relación, maneras propias de hacer, comunicar y relacionarse. Esto hace que se diferencien de otras formas de hacer escuela, de ser maestros y de pensar la educación. Es lo que han identificado quienes han evaluado el trabajo de Tatuutsi –Innovemos UNESCO, Escuelas que hacen escuela OEI, Hacer buenas prácticas Comie– como una propuesta estimada conveniente, que se distingue de otras por sus articulaciones con la cultura wixárika, por las acciones y productos que la ayudan a conservarse, defender y desarrollar visiones, proyectos, comunicaciones y formas de hacer que proceden de diferentes espacios o culturas y les aportan a una educación que fortalece su identidad cultural. Es un sistema que va construyendo cierto grado de autonomía para tener la validez en sus condiciones especiales y que, a su vez, tiene un desafío permanente por las fuerzas, influencias o peligros que ponen en riesgo su existencia.

Atención y cuidado hacia el interior sobre el sentido de la escuela

El trabajo se hace, se reflexiona, se mejora, se cuida y se busca que aporte para la comunidad y para la escuela, para el futuro de los jóvenes y de la propia educación. Se trabaja en un cuidado permanente de las acciones colectivas, aunque sean responsabilidades individuales, porque son de todos para bien de la escuela, de los alumnos y la comunidad. Es una manera de construir seguridad al interior:

Agustín: Haz de cuenta que diario estoy en taller por mi gente, por mi pueblo.

Ceferino: Cada año en la escuela tenemos que evaluar las áreas de trabajo, yo siempre les he dicho a los compañeros. Si este año producimos 2 cajas de calabaza, para el siguiente

año hay que producir lo doble. Si este año 5 alumnos no trabajaron, no vienen al área productiva, para el siguiente año que vengan todos.

Carlos: Por ejemplo, ayer mi señora que pasó, preguntó, Qué está pasando con la hortaliza. Ahora los niños nadie ha salido a vender. Hace dos o tres años los niños salían con cubetas de rábanos, se iban todos por la calle y andaban vendiendo. Repollos, calabacitas, y ahora nada. No sé qué está pasando. No sé si ahora estamos consumiendo mucho o no se está produciendo mucho, no sé (TAL b pla 1088, 2007).

Estas tres intervenciones muestran tres acepciones de cuidado: el cuidado por su gente y su pueblo; el cuidado por la mejora cotidiana; y el cuidado contra el desgaste o indolencia. Desde esos tres ángulos, el grupo de maestros cuida a Tatuutsi. Después de más de una década de su inicio, siguen en el cuidado y desarrollo de su escuela, con ímpetu: dando sentido en lo trascendente, desde el cuidado cotidiano de Agustín; el cuidado de la calidad y la mejora de Ceferino; el cuidado en la disposición, contra la inercia de Chela, esposa de Carlos; y el cuidado del mismo Carlos, por mencionar algunos ejemplos.

Las formas de cuidado generan otra distinción en Tatuutsi, que aparece debido a que es una escuela propia, que busca ser referente. Lucha por educar para la no discriminación y la creación de líderes. Quieren distinguirse por comunicar de manera diferente. Es un desafío cuidar hacia el interior, hacia el trabajo cotidiano que da sentido, contra la inercia y a favor del buscar ser eficientes. Es un reto mayor, porque hay fuerzas internas que también ponen en riesgo la existencia y permanencia de Tatuutsi, como ellos, sus maestros, la quieren:

Ceferino: Yo digo que no hay, pero hay que ir evaluando para ir mejorando. Si ahorita, en panadería estamos produciendo tantos panes, pues hay que ir mejorando cada día; y tablas, en este año sacamos que 60, 80, pues para el siguiente año hay que sacar 100 o algo así. Por ejemplo en la carpintería dice el carpintero: los alumnos no van a trabajar, nada más van ahí a platicar, para el siguiente año hay que, no sé, hacer trabajar a los alumnos, o cuando menos plantearlo desde un inicio. Que los alumnos hagan un trabajo binal, [en parejas] que una ventana, y se lo presentan a los padres de familia, porque ahora no creo que se vaya a hacer. ¿Por qué? Porque a lo mejor el maestro ahí, Pancho, o el director, el subdirector o el encargado de área productivo que es Everardo, pues no presiona a los alumnos, o algo así. Lo que sí, la escuela tiene ya los proyectos, está en vías de trabajo, hacia el trabajo, pero tiene que ir mejorando. O meter otros proyectos como dice Agustín. No sé, siembra de... chile, o algo, o tomate. De que se está haciendo, se está haciendo. No hay otra secundaria que haga trabajo productivo. Nosotros estamos viendo por esa parte. A lo mejor digo que algunos alumnos están flojeando. Pues hay hacerlos trabajar. Algunos dicen que se van a las 4:30, pues hay que trabajar de acuerdo al horario. Yo digo que vamos por ese camino. No sé los compañeros maestros qué piensan.

Agustín: Sobre la hortaliza, yo entro ahí no le pido permiso a Everardo. Entro a agarrar, a plantar. Lo veo las plantitas muy tristes. ¿Qué se necesita? Agua. Ayer cuando los niños

estaban ocupados, me metí ahí y regué calabacita, alfalfa, regué. También pensé a lo mejor agua se está acabando, yo aquí y al rato lo van a ocupar las cocineras. Pensé, me subí a ver el agua. Sí estaba el nivel todavía alto, entonces empecé a regar más. Entonces yo creo que ahí el trabajo se necesita cuidar mucho, porque estaba una planta de pepino que estaba queriendo dar, pero faltaba el agua. Entonces yo creo que se necesita regarse y trabajar. Como Everardo no alcanza en un ratito, y los niños tampoco le hacen caso. Riegan un ratito y se van. Pues así no se moja, ni siquiera se humedece la tierra. Yo creo que nos falta trabajar, buena organización para que trabajemos bien. Las plantas sí se necesitan, pero cuando ya no hay agua, ¿entonces con qué vamos a regar? No hay nada, no hay agua. (Hablan en wixárika) (TAL b pla 1088, 2007).

Al revisar la necesidad de mejora y mantenimiento de la escuela, se acercan a la dificultad del cuidado de las plantas en la hortaliza y aparece el problema del agua, y la carencia de ésta. Se dan a la tarea de buscar soluciones:

Everardo: El problema aquí es el agua. Lo gasta la cocina, lo gastan los niños, se riega. ¿pues cómo?

Agustín: Eso me fijé, pero todavía tenía pues.

Carlos: Me estoy acordando de un pequeño proyecto. ¿No se puede hacer una mini-presa para la escuela? (hablan en wixárika) Ya sería bombearlo con bomba. Hay que irlo pensando, si no siempre vamos a tener ese problema, el agua, lo vamos pensando.

Fermín: Ahí como dice, cómo se puede mejorar la hortaliza. A lo mejor buscar otro sistema de siembra donde se le pone algo abajo como forro para que no gaste mucha agua.

Apolonia: Lo que vimos en Chiapas, Carlos, ¿no te fijaste? Tenían lleno de estos [botella de plástico], que es basura, y a la vez que nos sirve. Tenían lleno el agua, pero creo aquí venía un hoyito del tamaño de aguja para que no saliera más. Que tenían puesto como una cama y aquí llenaban de tierra hasta acá, y ahí sembraban, y esta agua solo se estaba mojando la tierra, ya no se necesitaba. Pero este envase llevaba 6 meses y a penas iba así [señala el nivel], porque eran un montón de envases.

Carlos: Así pegaditos.

Apolonia: Así pegadito, como las camas. Ya solo se estaba mojando la tierra, y así estaba creciendo lo que habían plantado.

Carlos: También vi que tenían mangueras con agujeritos pequeños, todo el tiempo lo tiene mantenido húmedo (TAL b pla 1088, 2007).

En esta lógica, van incorporando prácticas culturales externas que identifican que pueden ser de utilidad para conseguir sus propósitos. Así, el equipo de maestros de Tatuutsi Maxakwaxi es un grupo en movimiento y en aprendizajes constantes. Trabaja de manera participativa y mucho de su hacer lo logra a través de una forma de construcción colectiva. Se distingue de otros grupos de maestros en otras escuelas, porque al mismo tiempo que busca la reproducción de las prácticas culturales wixáritari dentro de la escuela, se abre a prácticas de otras culturas que articula, adapta o apropia en el hacer escuela y educación. Cuida su pertenencia tomando en cuenta las fuerzas, influencias o peligros internos y

externos que pudieran impedir su continuidad. Por lo tanto, se vuelve un sistema con capacidad de reestablecerse y renovarse en equilibrio entre la reproducción y el movimiento. En ese sentido, son los maestros portadores de un capital de conocimientos, relaciones y reconocimientos quienes dan el poder y ponen a funcionar a Tatuutsi Maxakwaxi, como un sujeto autonómico que recurre al campo intercultural construido para dar lugar al movimiento, en una dinámica de regulación de relaciones, comunicaciones y articulaciones que le generan informaciones al interior y acciones diferenciadas al exterior. Su capacidad política se desarrolla y se fundamenta en la negociación.

Las transformaciones las han emprendido los maestros con voluntad, tesón e incertidumbre permanente, como una lucha prudente y aguda por el derecho a una educación digna e incluyente de su cultura. De lo realizado, observado y analizado se plantean cuestionamientos permanentes hacia las intenciones: dónde quieren ir y cómo lo harán. Los maestros están en búsqueda, creando un lugar para pensar y pensarse en la escuela, la educación, la cultura y las relaciones con los otros, y están en permanente actualización. Se pone en práctica lo que se concluye de las reflexiones comunes, se experimenta, se aprende, se vuelve a reflexionar para saber hacer. Su propuesta educativa se hace y se rehace cada año en agosto y enero en talleres de evaluación y planeación, en los que se analiza lo que el ciclo anterior aportó de beneficios, las dificultades encontradas, las necesidades de formación observadas en los alumnos y en ellos mismos, y se replantea lo que se deberá hacer el siguiente ciclo escolar. Algunas veces, se hacen correcciones sobre la marcha, en especial cuando observan dificultades significativas en lo que propusieron.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Después de doce años de haber iniciado la constitución de Tatuutsi Maxakwaxi, los maestros se han propuesto elaborar un documento que dé identidad y seguridad. Saben que necesitan la legitimación de la SEP y del gobierno para asegurar su destino. También, que han construido una forma de entender la educación que puede ser de utilidad a otros maestros, y quieren mostrarse para definirse ante la autoridad educativa. Al mismo tiempo, se percatan que son, o pueden llegar a ser, un modelo educativo para otras escuelas, o para otros pueblos indígenas. Buscan reafirmar su legitimidad y reconocimiento.

En los maestros hay una posición clara en la diferencia que han marcado respecto a otras escuelas, al tomar decisiones sobre lo que hacen desde la cultura. Saben que pueden decidir y fundamentar con su práctica lo que han logrado, ya que consiguieron construir procesos autonómicos al tomar en sus manos el derecho de modificar en la práctica la educación para lo propio. Con sus acciones, que parten de sus intereses, han desafiado un modelo occidental establecido de educar. La escuela secundaria Tatuutsi Maxakwaxi se define por sí misma y se distingue de otras escuelas secundarias de Jalisco. Tiene condiciones especiales que determinan su existencia; ha demostrado su capacidad de defenderse contra los peligros, y las acciones que lo ayudan a conservarse y desarrollarse vienen de su identidad cultural como centro. Es también intercultural, por la naturaleza de sus redes, actores y prácticas.

Es una escuela que intenta mostrar con orgullo su capacidad y logros. Por un lado, saben que su relación con el exterior les ha ayudado a identificar la trascendencia de lo que hacen y su impacto. Por otro, los maestros reconocen la intensa labor de gestión, las luchas ante las resistencias del sistema educativo para permitir una escuela así, y las competencias que han desarrollado para conseguir alianzas y legitimidad. En esto hay orgullo y gusto en poder compartir lo logrado, y a la vez agradecer a quienes ayudaron en este intento, porque se reconoce una responsabilidad sobre el capital social y cultural construido, sin imposición. Se asume la importancia que implica el cuidado de una educación que ayuda a

identificarse con lo propio y que pone en juego la identidad y la autonomía. Con su documento buscan, también, verificar si lo que se ha logrado es lo que la comunidad quiere.

La identidad cultural y las relaciones al exterior en el ámbito intercultural son los factores que imprimen seguridad, dinamizan la confianza y libertad como motores que activan engranajes para actuar en consonancia con lo que les es propio, por lo que se fortalece nuevamente la identidad cultural. Estas prácticas se realizan a través de combinaciones de acciones, producto de reflexiones y aceptaciones previas en su contexto. En Tatuutsi se construyeron relaciones estrechas hacia el interior de la comunidad, así como con los asesores externos y sus redes del interior de Tatuutsi dado su ser intercultural. Estas relaciones tienen una regulación y cuidado. Existe una diferenciación con el pequeño grupo que permanece en oposición de la escuela, al cual se le trata con respeto y tolerancia; dicho grupo puede convivir y participar en los actos comunitarios e incluso escolares sin problema, y los maestros muestran resignación y prudencia ante los juicios que emiten en contra de la escuela.

Las relaciones que han ido construyendo hacia el exterior de la comunidad son diversas en cuanto a contactos y formas: van desde las que se tienen con otras comunidades wixáritari, con otros pueblos indígenas, otras culturas, no sólo mexicanas, a través de las redes, los intercambios y las participaciones. Estas relaciones pueden ser de distinta orden y correspondencia: estratégicas, de cortesía, diplomáticas, de intercambio o de conocimiento. Estas diferencias en las formas de interacción y la complejidad de sus contactos generan informaciones al interior de la escuela, donde se aprende, además de mantener y reproducir el sistema de relaciones y la escuela misma.

La idea de fondo habla de una visión política. En Tatuutsi se ponen de lado las formas de dominación política y las relaciones de poder que producen discriminación. Lo hecho da razón y muestra el potencial de su capacidad de aportación a la educación desde las formas indígenas, en contra de la injusta discriminación. Tatuutsi se apoya en sus fuerzas para sobrevivir, en las fuerzas de sus redes, de su entorno, de sus actores internos, los asesores, la comunidad; tiene

una dialéctica entre lo interno y lo externo, que se produce y reproduce, dado que lo interno también es externo; sus redes y los asesores son en ciertos momentos internos y externos en otros; la comunidad, las autoridades son internas y en ciertos momentos externas; existe una espiral en movimiento de intercomunicaciones que se producen y hacen que se reproduzca el sistema. Tatuutsi se puede aislar cuando lo necesita, no sólo por la ubicación, su lejanía, sino también la cultura wixárika, que lo protege para ser “resguardado y amparado”, se abre y se cierra a conformidad.

En Tatuutsi Maxakwaxi se permite la participación de los actores involucrados, especialmente en las reflexiones para tomar decisiones. Expresar y oír las opiniones de los demás es valorado como oportunidades de ampliar las visiones; las críticas son recibidas con atención y apreciadas, sin importar de quien vengan, será cuestión posterior el grado de impacto o movilización que puedan generar para ser consideradas y valoradas. Los cambios al interior de la escuela son reflexionados y propuestos en conjunto con los maestros y si llegan a incidir en las relaciones con otros actores, son dialogados con ellos. Han generado formas de interacción con los actores nuevos o desconocidos, dado que el haberse abierto y construido un campo intercultural ha permitido valorar el diálogo con los extraños como un posible potencial de aprendizaje. Tatuutsi es un sujeto plural.

En la escuela se da una formación para valorar su ser wixárika, su cultura y su origen, porque existe una subvaloración aun entre ellos mismos. Los maestros reconocen la importancia de la escuela en el arraigo de niños y jóvenes, y por eso buscan reforzar su identidad cultural. Aunado a ello, saben que los jóvenes tienen que salir, y quieren hacerlo; ante eso, los maestros dan fuerza; identifican elementos culturales de fuera y buscan fomentar competencias que les permitan interactuar y formar líderes. Salir fuera con un proyecto sirve para generar cambios y crear nuevas relaciones hacia el exterior, cambios que refuerzan lo propio y lo transforman.

Hay dos elementos centrales que mueven esta dinámica: uno es educar para fortalecer la identidad cultural que permite movilizarse hacia otras formas de aprendizaje, y el otro, la decisión de abrirse para aprender y establecer nuevos vínculos hacia el exterior y el interior. Así se logra un re-conocimiento cultural. Los

maestros están colocados frente a su cultura y abiertos a aprender de otras; éste es el punto central de la construcción intercultural de Tatuutsi Maxakwaxi. Los maestros expresan una doble necesidad: ser fieles a las tradiciones que les dan sentido y abrirse al exterior para renovar y dar continuidad a su cultura. Sin embargo, se tienen visiones diferentes y posturas divergentes sobre lo que viene del exterior: una valoración importante de lo que pueden obtener como enriquecimiento, y la preocupación y conflicto de aquello que se reproduce en su comunidad e incomoda o perjudica, en el fondo es tener conciencia del peligro de abrirse al exterior sin reflexión sobre las consecuencias en perjuicio de los valores que se desean inculcar.

Se busca educar a las mujeres para que sean más abiertas y “puedan gobernar”, pues en el centro está una búsqueda de igualdad social. En Tatuutsi se ha ido encaminando hacia la construcción de nuevas formas de relación y a la modificación de la distribución del poder. El irse abriendo a conocer nuevas experiencias ha sido una práctica permanente en Tatuutsi, no siempre tan fácil. Los intercambios han originado cambios colectivos e individuales, que han dado seguridad, placer y aprendizajes.

El haber construido un imaginario común, el tratar de actuar en consecuencia y educar para ello, introduce a la escuela en una formación política adecuada a lo que ellos requieren. Las prácticas sociales y educativas, las relaciones y las soluciones proceden de acciones propias, creativas, todas generadas en forma colectiva, consultadas en los espacios que se requieren. Muchas respuestas se originan de elementos de la cultura; otras, de los nuevos planteamientos y eso se puede evidenciar con los productos generados. Estas condiciones, más la experiencia reflexionada en conjunto, proporcionan una base de cohesión social que ayuda a desarrollar una mirada hacia el futuro.

Desde el inicio de la escuela se han generado símbolos que marcan una relación importante con la cultura y la comunidad: el nombre, los ritos y ceremonias; las consultas en las asambleas; la utilización de la lengua y el vestido en los maestros y alumnos; y la enseñanza de lo propio.

Tatuutsi Maxakwaxi se manifiesta como un sujeto autonómico dada sus articulaciones, comunicaciones y acciones que la distinguen de su entorno; tiene condiciones especiales que representan un desafío a otras maneras de hacer educación y una capacidad de defenderse y desarrollarse, principalmente su identidad cultural. Otro indicador de su existencia como sujeto autonómico es la capacidad que ha aprendido para regular la articulación con la diferencia. Los maestros mantienen y reproducen formas diferenciadas de interacción y formas interculturales de relación. Tiene capacidad de negociación y tolerancia. Al mismo tiempo, es flexible para tomar decisiones colectivas hacia el exterior, actuando con mayor libertad. Ha construido imaginarios colectivos que permiten expresar sus costumbres y tradiciones en esa misma libertad que también da seguridad. Tatuutsi se mantiene y reproduce, se apoya con sus propias fuerzas, pero también con las externas de los aliados; los conflictos y las tensiones lo han fortalecido y movilizado. Finalmente, busca formas comunitarias para la colaboración y más o menos equitativas para participación.

Conclusiones

La teoría generada sobre lo que es, cómo se hace y qué produce la educación autonómica surge desde la reconstrucción de quince años de experiencia de Tatuutsi Maxakwaxi. En esta investigación se utilizaron tres conceptos eje: interculturalidad, identidad cultural y autonomía. La intención fue descubrir cómo esas nociones se reformularon desde el proceso metodológico construido para ir comprendiendo, en aproximaciones sucesivas, el objeto de estudio. Esto se muestra a través de la composición de la tesis en sus diferentes capítulos, en los que los conceptos fueron tomando forma hasta lograr una definición de ellos construida desde los hechos, y una comprensión de la lógica y las dinámicas que se presentaron en la experiencia. Se logró una estructura que integra los elementos en un discurso teórico, abstraído desde una aplicación, de tal manera que puede ser un aporte a otros interlocutores.

Los conceptos interculturalidad, identidad cultural y autonomía, por sí solos, no llevan a la generación de procesos autonómicos, ni a un fortalecimiento de la identidad cultural, ni a la estructuración de un campo intercultural, ni a una educación autonómica. Son los conceptos con sus dinámicas interiores que se construyen en lógicas más amplias vinculadas a la ética, el compromiso y la transformación. Se exponen las derivaciones que, desde los hallazgos, pueden deducirse, en el intento de concebir una teoría que permita mostrar una forma de construcción social educativa.

Otra aportación de esta investigación tiene que ver con la manera de construir la historia de Tatuutsi desde el rescate y sistematización de la documentación y la periodización de quince años, la identificación de actores y prácticas que, finalmente, develaron el proceso y la conformación de las racionalidades del sujeto social. Describir el Sujeto intercultural y autonómico en que se constituyó Tatuutsi Maxakwaxi contribuye, junto con la teoría de educación autonómica, a perfeccionar sus prácticas mismas. En realidad, es el sujeto que se

hace mediante esas prácticas; son procesos de formación del sujeto que va aprendiendo y regulando su modo de ser intercultural y sus procesos autonómicos para lograr una identidad cultural más consciente y fortalecida. En este ir haciéndose, aprende y construye una educación autonómica. Se presenta la propuesta teórica desde los conceptos que le dan sustento; las relaciones que guardan entre ellos y las prácticas que permiten aprendizajes para esa construcción.

LA EDUCACIÓN AUTONÓMICA

La educación autonómica surge de un proceso de lucha por hacer un proyecto educativo comunitario e identitario. Implica ensayos, negociaciones, comprensiones, posicionamientos y aprendizajes. Se construye desde el proceso para lograr el proyecto: desde su concepción, sus métodos, su desarrollo, sus conflictos, sus logros y no sólo lo que se genera dentro de las aulas. Para construir esta educación se necesita pasar de la acción conjunta a la reflexión, del análisis colectivo a las decisiones construidas colectivamente, y de ahí de nuevo a la acción: averiguando, escuchando, equivocándose y practicando; desarrollando sus propios aprendizajes: unos que vienen desde sus propios usos y costumbres; otros, desde lo que requieren para convivir con otras culturas. Se necesita aprender a negociar, consensuar y actuar con cierta independencia; se requiere una buena dosis de flexibilidad que permita encontrar alianzas en lugares que parecen opuestos, y al contrario, distinguir en las alianzas, los riesgos de la oposición. Implica la constitución de procesos autonómicos en movimiento y frente a nuevos y constantes retos al interior y exterior para mantener y cuidar las posiciones logradas, dado que puede involucionar si no se vigila, si no se mantiene, se defiende y se custodia. La educación autonómica toma su fuerza de

la identidad cultural que dinamiza los procesos del proyecto educativo y que produce un fortalecimiento de la identidad cultural.

En Tatuutsi, surgió en el proceso de aprender a hacer la escuela y las maneras de hacerla, y tomar postura en relación con la educación, la gestión, la organización, la cultura propia, la interculturalidad, las relaciones y la política, para crear una escuela apropiada y legitimada, desde la cultura wixárika y hasta la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

El hacer educación implica tener intenciones; observar los movimientos socioculturales; generar procesos; identificar logros y carencias; acumular experiencia y analizarla; ligar lo que se quiere lograr como escuela, al educar y al aprender. El punto central de la experiencia en Tatuutsi es que los actores han partido del no saber cómo hacerlo: indagando y buscando por lo cercano, lo propio, lo lejano, lo ajeno, lo pasado, sus historias, lo futuro, lo ideal, lo posible, lo que debiera ser, en continuas luchas y acuerdos por encontrar y aprender lo que conviene para el pueblo wixárika.

Son aprendizajes que llevan a un saber hacer en movimiento permanente; esos aprendizajes se logran a través de prácticas que dan sentido y propician la constitución de la educación autonómica. Esas prácticas van gestando aprendizajes desde la forma de hacer intercultural, los procesos autonómicos que generan lucha y nuevas posiciones respecto a los otros, y la asunción consciente y revaloración de lo propio. En esa dinámica de prácticas se construye y sostiene la educación autonómica.

Tabla 28

Prácticas que propician los aprendizajes

| Interculturales | Autonómicos | Identitarios | Para construir una educación autonómica que se hace con prácticas |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • De reciprocidad • De acción conjunta • De complementariedad | <ul style="list-style-type: none"> • Para la autonomía política • Para generar formas propias de gobierno • Para el fortalecimiento de su poder | <ul style="list-style-type: none"> • De apropiación • De fortalecimiento de la identidad cultural | <ul style="list-style-type: none"> • De comprensión de la educación • De educar educándose • Para el reconocimiento y asunción de la identidad cultural • Educativas para la formación política • Educativas que forman autónomamente |

Este conjunto de prácticas son los componentes que dotan de estructura y dinamismo a la educación autonómica y la construcción del sujeto intercultural autonómico.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN CAMPO INTERCULTURAL

La interculturalidad es una forma de construir un proyecto común entre actores de diversas culturas; no se da en el aire, sino en situaciones concretas, con razones para hacerlo así; no es un fin ni una utopía; es la cualidad, un adjetivo de un modo de proceder con procedimientos convenientes intencionados y voluntarios desde los actores de diferentes culturas.

No son sólo las culturas las que permiten la interculturalidad, sino la movilización de las relaciones de poder. Las posiciones de poder y jerarquías aparecen de forma cotidiana en las relaciones humanas y también entre las culturas. La equidad se puede buscar en la relaciones, pero no se puede lograr la igualdad. La relación dominación/sumisión ha sido interiorizada en los individuos y aceptada subjetivamente en el *habitus* de las personas, que se reiteran y refuerzan a diario como si fuera esto normal para unos y otros.

Los comportamientos, las comunicaciones, los aprendizajes y el valor de la comprensión de los sentimientos se ponen en juego en las relaciones sociales entre actores de diferentes culturas; desde la voluntad y disposición de los involucrados se prepara el terreno para llevar la relación lo menos asimétrica posible y establecer interacciones efectivas y provechosas para ambos interlocutores. La asimetría es inherente a las relaciones; se puede intentar nivelarla voluntariamente o contrarrestarla; por lo tanto, la interculturalidad no puede ser perfecta. En ese sentido, se puede llegar a más o mejor interculturalidad en las relaciones entre actores de distintas culturas o a la mayor interculturalidad posible en las relaciones en cuanto se puede establecer una interacción eficiente, o no.

En las relaciones sociales es importante entrar en el terreno de los acuerdos; no son acuerdos políticos, sino entendimientos y pautas de relación alcanzados a través de prácticas, no de discursos preconcebidos, pero sí de tener una posición

de reducir al mínimo las asimetrías, y aceptar y reconocer la dificultad inherente de hacerlo. Por lo tanto, entrar en esas prácticas implica moverse entre tensiones de confianza/desconfianza, comprensión/incomprensión, sencillez/complejidad, cumplimiento/incumplimiento y seguridad/inseguridad, y utilizar como sostenes del proceso la intuición, la incertidumbre, el riesgo de equivocarse y el querer aprender.

Implica, además, aprender de la tensión —en movimiento y aprendizaje— de soportar, aceptar y valorar el desplazamiento de las posiciones de poder; por ello, se necesita la capacidad de autoafirmarse de quien surge de una historia de una cultura en sumisión, y de parte de los individuos de la cultura dominante, dar lugar a esa autoafirmación, asumir su no saber y valorar el conocimiento del otro. Actuar ambos en consecuencia, como una manera de intentar nivelar el poder para que sea lo menos asimétrico posible y asumir que no es perfecto el equilibrio, pero que puede producir lo que se busca de mejor manera. La ganancia del primero es la revaloración a través de actos afirmativos que reafirman y resignifican la identidad personal y cultural; la del segundo es la apertura y el aprendizaje desde nuevas perspectivas. Finalmente, esta dinámica lleva a ambas partes a procesos de transformación desde diferente perspectiva.

Si la interculturalidad no se da en el aire, se necesita un proyecto que induzca y estimule relaciones sociales vistas desde esta configuración de interculturalidad, ya que entonces tiene sentido como una vía para conseguir un objetivo concreto a través de interacciones convenientes y que pueden llevar a alcanzar lo deseado con una nueva posición social entre los involucrados. Un proyecto realizado de forma intercultural es un camino que se abre para desarrollar procesos autonómicos. La interculturalidad no tiene sentido en sí misma si no representa el cauce para generar procesos autonómicos como fin último.

Al ser un procedimiento puede llegar a constituirse en método que se estructura y modela, que se desarrolla y perfecciona, que se enseña y educa. Lo que se estructura, modela, perfecciona y enseña no son, necesariamente, los

contenidos culturales, sino las competencias adquiridas a través de esas maneras de construir proyectos conjuntos entre involucrados de diferentes culturas.

El proyecto que se construye entre actores de diversas culturas, en este caso el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, es el medio a través del cual se transita por prácticas, interacciones, comunicaciones y sentimientos que posibilitan el moverse en un terreno propicio para el desarrollo de esas competencias y aprendizajes múltiples. Cada relación de comunicación y sentimiento es única; sin embargo, el proceso del proyecto, con el tiempo, permite la estructuración de un campo intercultural que facilita que las acciones se vuelvan prácticas, y da mayor seguridad a los actores, no obstante las rupturas, tropiezos y dudas que se producen en el camino. Todo esto induce a que las dinámicas interculturales, con sus conflictos y dificultades inherentes, se mantengan en permanente diálogo, acción y enseñanza para propiciar procesos de aprendizaje en los involucrados.

Las relaciones que se construyen en el campo intercultural no son del todo interculturales: son a veces más, a veces menos, tienen sus diferentes grados en la acción; estas relaciones se modifican de manera permanente y según los actores involucrados. Los actores que transitan en un campo tienen intereses distintos que entran en conflicto o contradicción y pelean por la legitimidad de cómo hacerlo. En este caso, se distingue un compromiso conjunto hacia un proyecto identitario, educativo y comunitario que busca legitimar una cultura excluida; eso coloca a los actores en una posición de aprendizaje que facilita que las dificultades se enfrenten de una nueva manera, se superen o se coloquen fuera del campo para poder avanzar o defenderse en esa búsqueda conjunta.

Así, el campo intercultural es un espacio político y educativo de formas de relación, en donde la búsqueda no es el equilibrio en las relaciones de poder, porque esto no es posible, sino que se ponen en juego los capitales simbólicos de los actores de ambas culturas. El capital simbólico de los asesores externos es el capital social del conocimiento, y el de los indígenas, en este caso, es el capital social de su cultura y su proyecto. En este juego de capitales simbólicos aparecen acciones que ponen en pugna las relaciones. El conflicto que está en la base no

son las diferencias entre culturas, sino es la búsqueda de legitimidad de la cultura; por lo tanto, el reconocimiento de esa cultura en la relación con el mundo. Es su reificación llevada a cabo por los mismos sujetos que interactúan en ese campo intercultural a favor de un proyecto común identitario y emancipatorio.

El campo intercultural se ubica en la forma de hacer; por eso, se manifiestan en acuerdos entre las dos partes, tanto los interculturales como los autonómicos. Por tal razón, los acuerdos son prácticas y se dan en las acciones, que llevan a la forma de hacer.

La forma es también fondo, porque contiene los valores que le son esenciales para lograr las transformaciones buscadas. Para mayor eficacia en el proyecto, se requiere que estas relaciones, acciones y comunicaciones se efectúen mediante diferentes tipos de prácticas:

- *De reciprocidad*

En el cumplimiento de las tareas, reciprocidad comunicativa y reciprocidad en el cuidado, valoraciones y respetos mutuos.

- *De acción conjunta*

Al comunicar aprendizajes y descubrir limitaciones de ambas partes.

Al analizar en conjunto, verificar en conjunto, decidir en conjunto.

- *De complementariedad*

Para la comprensión del contexto, necesidades, dificultades, relaciones, tiempos y formas/ de traducción para lograr esa comprensión.

Asumir el no saber y la valoración del conocimiento del otro/autoafirmación y valoración del conocimiento propio para decir, pedir y hacer con equidad.

Este tipo de interacciones y prácticas se manifiesta en el campo intercultural, no de manera secuencial ni homogénea. El campo tiene un dinamismo permanente y renovador; cuando se pretende desmarcarse de una relación dominio/sumisión y se vive la posibilidad de generar relaciones con mayor respeto y dignidad, se propician o desarrollan prácticas de relación con nuevos elementos que causan seguridades y desafíos. Esto favorece los procesos autonómicos; así se logra una dinámica que se refuerza y retroalimenta, y repercute una en la otra: los actores se descubren como sujetos y van modificando sus acciones y sus discursos, en busca de nuevo de procesos autonómicos. Esta dinámica recorre el proceso estudiado, porque el fin, que fue planteado desde un principio, era el proyecto educativo Tatuutsi Maxakwaxi; en el proceso, el fin se volvió un medio para lograr procesos autonómicos a favor de la cultura subordinada. A su vez, los procesos autonómicos se volvieron un medio para otros fines, como la educación wixárika.

El telón de fondo de esta forma de concebir la interculturalidad es la generación de un proyecto identitario/educativo/comunitario —en este caso, la escuela secundaria—, que pretende reducir los automatismos que mantienen la asimetría para conseguir algo desde cada una de las partes. Ello implica creer en la oportunidad de crear nuevas formas de relación, lo más democráticas posibles, que afecten la relación dominio/sumisión entre las culturas, aunque no la supriman del todo. Si la interculturalidad es la forma, el proyecto es el medio, el fin es la construcción de procesos autonómicos que llevan a la legitimación y transformación de la cultura wixárika, en dinamismo permanente. La interculturalidad, entendida de esta manera, es una clase de lucha por un proyecto identitario emancipatorio más amplio. Busca alterar y modificar las relaciones de dominación/sumisión, porque conscientemente se actúa contra las relaciones discriminatorias y racistas.

Por eso, cuando existe una intención asumida por los actores de las diferentes culturas de dar visibilidad y reconocimiento a través de un proyecto a la cultura que ha sido negada o discriminada, se requieren formas de relación que

permitan enfrentar las tensiones que surgen en ese campo intercultural, aprender de ellas y utilizarlas como estrategias políticas. Asimismo, se hacen factibles los aprendizajes que encierran respeto de la palabra, pensamiento y acción de los actores involucrados desde un lugar donde las distintas configuraciones de prácticas e interacciones propicien la gestación de sujetos autonómicos y plurales. Por tal causa, no se exime a las relaciones de conflictos; lo que sucede es que se desarrollan nuevas competencias para enfrentarlos.

Los conflictos y antagonismos son de diferente índole y nivel; se producen de manera continua hacia fuera y hacia dentro del campo intercultural. Hacia fuera se generan conflictos con las instituciones involucradas pertenecientes a cada una de las culturas participantes, dado que se trastocan las formas establecidas para alcanzar un proyecto que busca transformar y que en el fondo pretende cambiar las políticas —en este caso indígenas— desde cada uno de sus ámbitos de acción. Los líderes del proyecto de cada una de las culturas son quienes dirimen los conflictos en las instituciones que les corresponden, y se apoyan entre ambos para lograrlo, porque defender el proyecto es parte de las prácticas autonómicas. En el caso de Tatuutsi Maxakwaxi, el director Carlos fue quien enfrentó oposiciones de parte de los maestros de la primaria de la comunidad; del líder comunitario Antonio Carrillo; de los comerciantes y maestros que vendían alcohol en la comunidad; de los comuneros que no concordaban con la propuesta educativa y política de Tatuutsi; y en un momento dado de los *kawiterutsixi* de la comunidad. Por su parte, Rocío se enfrentó a dependencias educativas externas que se oponían a Tatuutsi: a algunos secretarios y funcionarios de la SEJ y su burocracia; a la posición ambigua del ITESO; a los asesores de la escuela Signos, entre otros.

Los conflictos surgen de diferentes tensiones: desde las asimetrías estructurales y las cotidianas, así como la legitimación de las culturas, la intención del proyecto y la forma de hacerlo, también desde los procesos autonómicos que arriesgan, transforman y confrontan. En cuanto a los conflictos que surgen en las asimetrías estructurales y cotidianas, están implicadas la dificultad o no voluntad

de soportar las tensiones de seguridad/inseguridad, confianza/desconfianza, cumplimiento/ incumplimiento, así como el movimiento de las relaciones de poder.

En las asimetrías estructurales están implícitos, además, los conflictos generados de todo aquello que impide el desarrollo y legitimación de las culturas: en las instituciones externas, por las formas coloniales de dominio y de poder que las permean; en las instituciones comunitarias, por las lógicas y poderes internos que dificultan o detienen la transformación de las culturas. Las asimetrías cotidianas aparecen, sobre todo, en las relaciones de los equipos de ambas culturas, dentro de cada equipo y entre ellos por las dificultades en sostener interacciones y prácticas de reciprocidad, acción conjunta y complementariedad.

Con relación al proyecto, los conflictos generados tienen que ver con la concepción y su forma misma, en cuanto al control interno y plural. ¿Quién es el dueño del proyecto? ¿Quién y cómo manda? ¿Quién y cómo decide? ¿Quién entra, quién no entra? Situación que dificulta las formas de hacer cuando las decisiones son tomadas desde el equipo de la comunidad, en diálogo con los externos. En lo concerniente a la concepción: las intenciones y propuestas políticas y educativas del proyecto, sus métodos y concepciones de hacer política y hacer educación.

Los conflictos surgen en el hacer educación que lleva a legitimar una u otra cultura. ¿Cuál es la que domina? ¿Cuál se somete a cuál? ¿Cómo resolver esa tensión fundamental en la escuela? ¿Cómo resolver ante los wixáritari, quienes con razón cuestionan el “enseñar la cultura en el aula”, el transformarla en contenidos o generarla en un símbolo para legitimarla? Las transformaciones que se dan en las culturas, más los cambios al hacer una escuela en la comunidad, ampliando tiempos de los jóvenes a estudiantes sin trabajo, es una de las muchas dificultades y conflictos que surgen desde el proyecto mismo.

Los conflictos, partir de los procesos autonómicos, vienen de fuera y dentro: de fuera por las oposiciones, movilizaciones y contradicciones que se producen al tratar de legitimar una cultura negada desde intereses diferentes u otras

propuestas políticas, y hacia dentro, desde temores para desafiar y arriesgarse por un tipo de autonomía política; la desconfianza en desarrollar formas propias de gobierno; el temor de fortalecer las formas de ejercer el poder y otras propuestas políticas.

Todos estos conflictos pueden ser desgarradores o liberadores, porque causan rupturas, aperturas, contradicciones y, además, se viven con dificultad, con lucha y en oposiciones; sin embargo, los conflictos no sólo sirven; son disparadores de la construcción social del campo intercultural, de los procesos autonómicos y de la visibilidad de la cultura y su redinamización para enfrentar nuevos retos. Los conflictos se enfrentan, por lo que se tienen que comunicar y reflexionar en conjunto para identificar las estrategias a seguir para resolverlos, de una manera vinculada que permita aclarar y fortalecer las posiciones de defensa, intensificar los respaldos, las lealtades y la cohesión; sirven para reconocer características y cualidades que se requieren para consolidar los equipos internos y externos. Es clave en este desarrollo el aceptar los movimientos, las críticas y contradicciones como elementos útiles y permanentes en las acciones. Los conflictos permiten fundamentalmente asentar la autoafirmación y la apropiación del proyecto en los actores involucrados.

LA FUNCIÓN DE LOS PROCESOS AUTONÓMICOS

La autonomía es entendida por López y Rivas (2005) como libertad de los individuos, grupos o entidades para asumir sus intereses mediante normas y poderes propios, en oposición a toda dependencia y subordinación. Esta concepción plantea una oposición “a toda” dependencia y subordinación; se coloca el concepto como algo difícil de lograr, como una utopía. Ciertamente, es una lucha, constante, pero no es posible eliminar toda dependencia ni

subordinación. Reyes (2003) considera que la autonomía es poder moverse simulando que no se necesitan los estímulos o impulsos desde fuera, que hay que enfocarlos y hacerlos visibles y reales, en las prácticas concretas, no en el discurso. No existe la autonomía sin dependencias; el mismo López y Rivas lo expone en sus textos. El punto es reconocerlas y explicarlas, y si es posible aprovecharlas para competir con mayor claridad por el lugar que se busca legitimar y desmarcarse de lo que no se quiere: la sumisión.

La autonomía se crea al irse haciendo y estar siendo autónomo a través de procesos y prácticas políticas en los cuales los intercambios permiten la colaboración y se modifican las relaciones de poder y dominación de las formas imperantes.

En ese sentido, los procesos autonómicos son procesos sociales con prácticas y aprendizajes que surgen desde un grupo que ha elegido asumir sus intereses mediante normas y poderes propios; lo hace identificando las necesidades propias y las externas, y las dependencias generadas por esas necesidades o adhesiones convenientes para llevar a cabo la legitimación buscada. Desde ahí el grupo interactúa, negocia o aprovecha; o en su caso, contrapone, ignora o enfrenta aquello que va en contra de sus intenciones. En el ejercicio de prácticas autonómicas y aprendizajes, el grupo logra mostrar las capacidades desarrolladas a través de nuevos saberes y dominios que reivindican el lugar de la cultura, territorio o instancia, en contra de las relaciones de dominio/sumisión.

Desde lo rescatado en Tatuutsi Maxakwaxi, se muestra cómo a partir de las interacciones y las prácticas gestadas en el campo intercultural se pudieron generar procesos de legitimación de la cultura wixárika, sin dejar de valorar la cultura occidental. Con el reconocimiento de las necesidades y las dependencias, se desarrollaron procesos, prácticas y aprendizajes aprovechando los insumos aportados desde diferentes culturas; no sólo la dominante.

También se pudo observar que, al ser un proyecto propio de los wixáritari y asumido por un grupo importante de ellos, este proyecto daba respuesta a las críticas históricas, especialmente de los ancianos, hacia la educación escolarizada que se imparte en las primarias: “Los hace flojos, no colaboran, no aprenden lo que se necesita aquí y no hacen bien lo de fuera”. Había una crítica a la educación occidental desde los problemas que ocasionaban para ese contexto, pero también se admitía la necesidad de esa educación para sus jóvenes: “Se necesitan las dos armas”, dice Agustín. La intención del proyecto estaba puesta: no sólo la legitimación de la cultura wixárika, sino la necesidad de ella en la educación y la necesidad de la educación occidental. El cómo hacerlo no era claro; al pedírselo a Rocío, quien tampoco sabía cómo hacerlo, ésta les dijo: “Vamos haciéndolo, y ustedes me dicen cómo y, si me equivoco, me lo señalan”; ésta fue la base para la generación del proyecto con procesos autonómicos desde la forma intercultural: procesos autonómicos para una educación propia que, además, legitimara la cultura wixárika. Ese proyecto requería poner en juego las dos culturas, más bien, varias culturas; la necesidad no era deslegitimar alguna, sino “tomar de ellas lo que se necesita para fortalecer la wixárika”, como lo señalan los profesores en sus objetivos. Al desarrollar prácticas desde un sistema cuyas normas de funcionamiento prevén “el dar lugar al saber del otro”, “la aceptación del no saber hacerlo” y “aprender en conjunto para lograrlo”, se producen nuevas comprensiones y aprendizajes que impulsan nuevos procesos autonómicos; éstos, a su vez, legitiman y transforman la cultura.

En Tatuutsi, al buscar ser una escuela occidental, un supuesto fácil sería pensar que quienes tenían el conocimiento para crearla eran los asesores; sin embargo, quienes tenían mayor claridad en lo que querían hacer, lo que no querían reproducir, tenían los conocimientos de la cultura wixárika y, por lo tanto, el control del proyecto, eran los wixáritari. No podría realizarse un proyecto educativo de forma intercultural si no era con ambos dominios en juego. La supremacía estaba en el proyecto de los wixáritari y el capital de la cultural wixárika.

Los asesores, posibles colonizadores, actuaron cada uno a su manera y en diferentes niveles, con una conciencia de no colonizar, con la intención de aprender y aportar en esa legitimación de la cultura wixárika y en el desarrollo de competencias desde sus saberes occidentales y en la observación de sus no saberes para aprender de la cultura wixárika. Tenían la consigna de Rocío de que “no es un proyecto de evangelización, no es de benevolencia, no es partidista. Es un proyecto académico, educativo y político, para el reconocimiento de la cultura wixárika. Es un proyecto de los wixáritari. Por lo tanto, vas a aprender, y enseñar lo que sabes”. Los asesores, con sus voluntades, aportes, diferencias y contradicciones dinamizaron y fortalecieron la generación de los procesos autonómicos en Tatuutsi. Finalmente, todos los actores de Tatuutsi fueron partícipes de una forma u otra en la creación de prácticas que condujeron a aprendizajes y a procesos autonómicos.

Si la forma para hacer un proyecto intercultural implica prácticas de reciprocidad, de acción conjunta y complementariedad, las prácticas que generan aprendizajes para la creación de procesos autonómicos —encontradas en el desarrollo de Tatuutsi—, son prácticas para la autonomía política, para impulsar formas propias de gobierno y para el fortalecimiento de su poder.

Prácticas para la autonomía política:

- Desafiar y tomar el derecho que les corresponde.
- Legitimarse hacia fuera y hacia dentro.
- Vincular lo que da sentido hacia dentro y puede ser legitimado hacia fuera.
- Identificar competencias propias de la cultura, desarrollarlas y hacerlas visibles.
- Aprender nuevas que se requieren para un intercambio digno.
- Fundamentar lo que han construido desde la legalidad.
- Informar, argumentar, mostrar lo realizado para definirse y autoafirmarse ante las autoridades comunitarias y el exterior.
- Construir una manera diferenciada de abrirse al exterior y hacer política.

- Aprender a diferenciarse cuando se pretende homogeneizar; igualarse cuando se discrimina.

Prácticas para generar formas propias de gobierno:

- Legislar y administrar en conjunto desde sus intenciones e informar a la comunidad.
- Elaborar en conjunto sus propios reglamentos. Todos pueden exigir el cumplimiento de las reglas.
- Poder participar y expresarse de forma libre, equitativa y cohesionada.
- Tener libertad de acción, flexibilidad y creatividad.
- Tener libertad de expresión que permite la reflexión y la capacidad de comprensión de los hechos.

Prácticas para el fortalecimiento de su poder:

- Investigar lo que no saben y requieren para imprimir intención, decidir o resolver.
- Recapitular: reconocer el proceso realizado (los procesos implicados); seguridad y confianza en lo que se ha logrado, asumiendo y aprendiendo de los errores.
- Reconocerse y distinguirse con luchas paralelas y más amplias. Conciencia de que pueden ser un referente.
- Reflexionar de manera conjunta con base cultural y comunitaria para resolución de conflictos. Aplicar sus propias formas de resolución.
- Analizar en conjunto las necesidades de decidir desde sus lógicas: aprender a decidir y actuar en consecuencia. Tomar decisiones de manera colectiva.
- Cuidar su gente y su pueblo, la mejora cotidiana, y contra el desgaste o indolencia.
- Formar líderes.

Estas prácticas generan aprendizajes que se construyen con acciones hacia dentro de la comunidad y del grupo; tienen que ver con aprender a identificar las necesidades e intereses propios con precisión para poder actuar; aprender a reflexionar la base cultural para resolver con sentido; a investigar, fundamentar, argumentar e informar; a dirigir, normar, cuidar y formar. Las prácticas que llevan a afrontar el exterior, propician el aprender a desafiar, legitimarse, vincularse, exponerse, traducir y defenderse. Estos aprendizajes se construyeron en Tatuutsi,

muchas veces, en convivencia entre asesores y maestros. Los aprendizajes fueron para todos. Los procesos autonómicos se hacían desde el núcleo que está compuesto por los maestros y el director; ellos son los gestores de los procesos autonómicos y el producto final de esos aprendizajes y nuevos saberes es para Tatuutsi Maxakwaxi y eso repercute directamente en la legitimación de la cultura wixárika.

LA FUNCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Tatuutsi Maxakwaxi surgió de la decisión de crear un proyecto educativo, comunitario e identitario, en el que personas de la comunidad y autoridades decidieron poner en el centro la cultura wixárika; su interés era marcar la voluntad de ser, seguir siendo wixáritari y fortalecer su identidad a través de la educación de sus jóvenes.

La apropiación del proyecto —como un proceso autonómico— permitió la toma de decisiones e iniciativas legitimadas en grupo desde los actores involucrados. Estas prácticas surgidas desde intereses y significados comunes se convirtieron en procesos transformadores por la participación, responsabilidad y comunicación de la tarea realizada con otros y por las formas de hacerlo desde su cultura. Permitieron, también, generar compromisos voluntarios para lograr el proyecto, que nutrió el sentimiento de pertenencia mediante la valoración de la tradición cultural y la historia. La apropiación del proyecto tiene su fuente de sentido y dinámica de los procesos, desde la identidad cultural, y permite la revaloración de la identidad cultural como un motor político conveniente y de acción.

A fin de dar pie a una formulación del concepto de identidad cultural y de concepto de identidad cultural fortalecida, se toma como base a Giménez (2002, 2006) en su exposición sobre los conceptos de cultura y de identidad que constituyen una pareja indisociable, que determina que la concepción que se tenga de la cultura va a comandar la concepción correspondiente de la identidad y, en ese sentido, en este enfoque:

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o representaciones compartidas y objetivado en formas simbólicas, todo ello en procesos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2002: 20).

La identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. La función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros de los "otros" a través de esos rasgos culturales distintivos (Giménez, 2006: 2).

La identidad cultural es duradera, mas no estática ni homogénea; se enfrenta de manera continua con otras identidades culturales con las cuales interacciona, participa y se transforma o se deslinda y se protege. La identidad cultural que favorece la distinción de los miembros de una cultura, con relación a otras, al mismo tiempo tiene funciones de integrar en una memoria colectiva, compartida, su historia, las representaciones sociales de sus integrantes y con sus valores; no obstante, el reconocimiento de la identidad también es definido por otros. Quienes tienen una posición de dominio deciden no reconocer o legitimar una cultura y la definen desde fuera. Esto genera una tensión entre la definición que se busca desde la cultura y la que se impone desde una cultura dominante, lo cual crea ambigüedades, contradicciones y dificultades en los miembros de una cultura sometida o discriminada para valorarla y reproducirla. Estas tensiones se graban al interior de la cultura y en la historia, y debilitan las fuerzas para mantener las fronteras y dignidad de la cultura que vive el sometimiento y discriminación. Ligadas a la dominación/sumisión se anexan otras tensiones culturales, como cultura moderna/cultura tradicional, cultura urbana/cultura campesina y cultura oral/cultura escrita, que ocasionan nuevos conflictos en el interior de las culturas y, en consecuencia, en las identidades culturales de sus miembros. Esto lo viven las culturas indígenas en nuestro país. Algunas de las culturas indígenas en México, frente a estas tensiones, han tomado posiciones políticas de reivindicación y legitimación en busca de una identidad cultural fortalecida y legitimada.

En el caso de Tatuutsi, fue argumento y motivo inicial para crear la escuela; fue motor para conducir los intentos de lograr hacer lo propio; fue una finalidad; fue la creación de sentido en los haceres, en las prácticas, que dieron fondo,

forma y cimiento a lo que es ahora Tatuutsi Maxakwaxi; fue una fuente de creación de sentido para la escuela, las clases, la relación con los maestros y los alumnos, para la comunidad, y para que los asesores externos pudieran entender lo que ahí se vivía. Se puso en juego pensando, imaginando, reformulando, y adecuando elementos culturales propios a la cotidianidad de la escuela; y también de las prácticas inconscientes, no deliberadas, involuntarias, como mecanismos reflejos de acciones o formas de hacer que surgen desde el entorno, la historia y las prácticas sociales como experiencias significativas formalizadas que reelaboran la imagen de esa sociedad. Estas formas discontinuas y reelaboradas fueron actos de percepción y apreciación de esa realidad, en los que se plasmaron los intereses materiales y simbólicos; actos que permitieron afirmar y delimitar una frontera no siempre precisa, que produjo la diferencia, pero que entrañaron una lucha por apropiar y simbolizar lo que se buscaba: una escuela propia con una educación propia.

Una identidad cultural fortalecida se logra desde una necesidad sentida por un grupo de individuos pertenecientes a una cultura que ha perdido componentes de valoración y busca reificar su cultura como una acción política para alcanzar legitimidad y reconocimiento. Para conseguirlo, se requieren voluntad e intención y se puede llevar a cabo mediante dinámicas en torno a la elaboración de un proyecto cultural, identitario, comunitario.

En el caso de Tatuutsi Maxakwaxi, el proyecto escolar, que era el fin, se volvió el medio para lograr procesos autonómicos; el motor y la dinámica se produjo desde la apropiación surgida de la identidad cultural. Un objetivo de ese proyecto es la revaloración de la cultura wixárika como una política de formación, en cuyo centro se encuentra la cultura wixárika y la identidad cultural en los procesos de formación al interior de las aulas y en el currículo. Dentro de la escuela, las prácticas culturales se reproducen no como algo que se está perdiendo, ni como contenidos culturales que se adhieren a una estructura rígida de escuela occidental; la cultura viva es la que entra y se arraiga en la escuela y ésta a ella, y la moviliza, con la complejidad inherente al hacerlo. Son acciones,

generadas por los maestros desde la apropiación de la escuela que van modelando, de manera colectiva desde sus imaginarios y creencias de lo que se requiere para hacer su escuela y su educación. Las prácticas educativas culturales en el aula y fuera de ella se desarrollaron con flexibilidad y con la visión personal de su cultura por parte de los maestros y la visión grupal que se planteaba en las reflexiones y la creatividad del equipo. Las adaptaciones culturales de las prácticas escolares, dentro y fuera del aula, se fueron dando con espontaneidad, y otras muchas de modo razonado, cada vez con mayor riqueza y seguridad.

La seguridad en lo que se hace se va ampliando al mostrar que, cuando las acciones y las prácticas se emprenden desde la cultura e identidad cultural, las comprensiones son de mayor precisión e imprimen sentido. Las resoluciones a las que se llega son mucho más comprensibles y posibles. Aprender a hacerlo surge desde los conflictos por no saber cómo hacerlo y que llevan a aprehender y aprender la cultura propia, a preguntar, a encontrar razones y a establecer relaciones para enseñar prácticas que, en otro momento, hubieran sido incomprensibles o poco interesantes. Al mismo tiempo, los conflictos sobre cuál cultura se legitima en el aula, son resueltos desde el objetivo primero: “Una educación que surja de la cultura wixárika”; ahí está el centro. El cómo hacerlo surge porque la organización de la escuela y el plan de estudios emanaba de la visión de una escuela occidental, pero todo —dentro y fuera del aula, la misma organización y el plan de estudios— es posibles adaptar e introducir elementos desde la cultura wixárika, bajo el amparo del artículo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y mientras esa flexibilidad permita cumplir con los requisitos de las secretaría de Educación para que fueran legales los estudios de los jóvenes.

Las tensiones —cultura moderna/cultura tradicional, cultura oral/cultura escrita, cultura campesina/ cultura urbana— se manejan desde la flexibilidad y el arriesgarse, poniendo en el centro la enseñanza de la cultura y abriéndose a otras culturas para aprender; se negocia y dialoga con el exterior. Desde estas bases se valoran las dos posibilidades de las tensiones y se enseña para ello. La

contracción está en pie con sus riesgos, pero la visión es que, de todas maneras, los jóvenes necesitan de ello para enfrentar el mundo. Se enseña la cultura oral y la escrita, elementos de la cultura moderna que necesitan aprender y que pueden vincular con la tradición; al mismo tiempo, se critican y juzgan los desapegos a las normas y reglas que desvían los comportamientos.

Son prácticas y aprendizajes para el fortalecimiento de la identidad cultural dentro y fuera del aula. Éstas tienen su base en los fines del proyecto, apropiado desde la identidad cultural; la asunción de la cultura y su identidad cultural se reformulan, refuerzan y revaloran por la necesidad de legitimar lo que hacen, de encontrar sentido y valorar para poder enseñar, abrirse a otras culturas, ser flexible y arriesgarse. La identidad cultural es fuente dinamizadora del proyecto realizado interculturalmente, los procesos autonómicos, y una base para la educación autonómica. A continuación se señalan las prácticas que surgieron desde Tatuutsi y generaron aprendizajes para la apropiación y la identidad cultural fortalecida:

Prácticas de apropiación:

- Aceptar su marco cultural como un referente que se revalora.
- Manejar y tener posesión de recursos culturales que se reformulan.
- Generar iniciativas y compromisos voluntarios para lograr el proyecto en beneficio de la comunidad, la cohesión al interior y la equidad, respeto y justicia al exterior.
- Construir desde el sentido y la seguridad de lo propio, en lo que van haciendo y aprendiendo. Seguridad basada en lo que hacen sabiendo que aporta cultural, grupal y personalmente.

Prácticas de fortalecimiento de la identidad cultural:

- Conocer lo propio con mayor claridad, ampliarlo y reafirmarlo. Identificar la heterogenidad de su cultura.
- Lograr transformaciones y superar conflictos desde el conocimiento de lo propio.
- Legitimar sus haceres desde la cultura y la comunidad.
- Enseñar desde lo propio un sentido de pertenencia social, orientar la formación hacia la comunalidad y el apoyo comunitario.
- Expresar y traducir dentro de una acción reflexiva que permita reconocer conocimientos, dominios y aptitudes generadas de lo propio en una autovaloración positiva y tangible de lo propio.
- Exponer lo realizado hacia el exterior para identificar la trascendencia de lo que se hace y su impacto.
- Identificar elementos culturales de fuera que podrían reforzar lo propio.
- Analizar para adquirir conciencia del peligro de abrirse al exterior sin reflexionar.
- Trascender la tensión modernidad/tradición y colocarse en la modernidad desde la tradición. Utilizar lo conveniente de la modernidad y desde ahí fortalecer la tradición.
- Reconocerse en una red más amplia de pueblos indígenas y educar en el respeto.

Estas prácticas permiten procesos de reelaboración de la imagen propia mediante acciones reflexivas sobre prácticas sociales propias y ajenas; las prácticas surgidas de las diferencias dentro de la cultura se observan y analizan con mayor profundidad y con una comprensión flexible; propician el readaptar la normativa tradicional, evolucionar los códigos de relación hacia el interior y exterior de la comunidad, y modificar las propias prácticas sociales de manera conveniente a sus intenciones, con el fin de impulsar procesos autonómicos.

Finalmente, la educación autonómica surge de la inconformidad por la educación occidental institucionalizada homogeneizadora, que no toma en cuenta las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas. Ésta es una propuesta que puede ser negociada y viable desde los postulados legales y jurídicos que rigen la educación en este país; además, se basa en el presupuesto de que nadie educa a nadie, sino que nos educamos y nos construimos en la interacción, y ésta, cuando es intencionada y con las condiciones de cercanía y comunicación, crea sentido. Desde esta perspectiva, educar implica reconocer que toda situación humana se construye en un contexto y que aunque la construcción de los significados se lleva a cabo de manera similar en los seres humanos, existen diferentes formas de percibir y concebir la realidad, según la cultura a la que se pertenece. Cada realidad cuenta con los propios códigos, normas de comportamiento y formas de validación; por lo tanto, la realidad es producto de construcciones intersubjetivas en las que intervienen los sujetos en una realidad específica. Los significados contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural, dado que refuerzan las características de la estructura social que sostiene las prácticas. Una de ellas es la educación. Se parte también de que las culturas son entes vivos que aprenden y se transforman en el contacto con otras culturas; que abrirse a otras culturas permite una relación en la que la curiosidad y el movimiento en la historia nos descubre y complementa nuestras *incompletitudes*. Las prácticas inherentes a la educación autonómica son:

Prácticas de comprensión de la educación:

- Construir un imaginario común, tratar de actuar en consecuencia y educar para ello.
- Tener una visión conjunta de la escuela y de la educación para el pueblo wixárika.
- Extenderse en la observación de la educación más allá de los límites de la escuela. Desde la educación inicial hasta la universidad/con la formación

occidental y la espiritual wixárika, sabiéndose comprometidos con las comunidades y sus jóvenes.

- Dar claridad a los fines de la educación en lo concreto y en lo general. Tener una visión de la educación desde lo que no se quiere que produzca y lo que se pretende, para lograr transparencia en lo que quieren, a dónde llegar y el camino a seguir.

Prácticas de educar educándose:

- Educar aprendiendo y aprender educando, aprender haciendo, educar haciendo, y enseñar con el ejemplo.
- Construir estrategias de manera colectiva para educar mejor, observando los procesos y rectificando las acciones y las miradas.
- Conocer los procesos para aprender y así enseñar. Buscar coherencia al hacerlo. Entender las lógicas para construir sentido. Aprender cómo hacerlo, hasta tener seguridad en ello.
- Tener el compromiso de educarse y aprender con los otros y con lo propio.
- Enfrentar los errores, las carencias y de ahí partir para avanzar.
- Reconocer con orgullo los avances.
- Investigar lo que no saben e interesa, adaptarlo, probar, reproducir o dejar.
- Aprender a educar y dar intención a las acciones; encontrar lógicas y métodos que ayuden a hacer construcciones, no de forma lineal, o estricta, sino que esas lógicas y métodos puedan ser aplicables, comprensibles, útiles y funcionales para ellos y en ese entorno.

Prácticas educativas para el reconocimiento y asunción de la identidad cultural:

- Tomar en cuenta centralmente el contexto y la cultura, la historia y la *comunalidad*.
- Educar a favor de sus jóvenes y su pueblo, del fortalecimiento del pueblo wixárika y la legitimidad de su cultura.
- Educar en el reconocimiento cultural y el aprender de las tradiciones diversas.
- Fortalecer la lengua: el dominio de la expresión oral y escrita y la lectura en las lenguas que se requieran.
- Construir y aprovechar las redes; acoger a personas no indígenas como parte del equipo.
- Educar con sentido construido desde la cultura, desde las comprensiones de otras propuestas culturales, y desde lo reflexionado en las prácticas educativas. Educar resignificando lo propio.

Prácticas educativas para la formación política:

- Mostrar que es posible transformar las relaciones, dialogar las tradiciones y convivir sin discriminar ni ser discriminados.
- Participar, intercambiar y discutir públicamente alumnos y maestros, en diferentes foros nacionales e internacionales, en asambleas comunales y escolares, en la acción cotidiana, expresarse, y hacer a través de un compromiso asumido.
- Educar para la unidad y colaboración.
- Saber que pueden ser un modelo de educación para otros pueblos. Asumir los riesgos de mostrarse.

Prácticas educativas que forman autonómicamente:

- Desarrollar procesos de formación desde intenciones, conocimientos y decisiones propias.

- Educar a las mujeres para que “sean más abiertas y puedan llegar a gobernar”. Educar para la igualdad social.
- Explicar valoraciones sobre los procesos autonómicos generados.
- Enseñar desde lo propio un sentido de pertenencia social. Orientar la formación hacia la *comunalidad* y el apoyo comunitario.
- Educar con reglas construidas en conjunto.
- Asumir la responsabilidad de educar: permanente formación para desarrollar capacidades profesionales y seguridad en su docencia con humildad para nuevos aprendizajes. Reconocer, desde su comprensión cultural, que educar es una acción sagrada y la escuela es lugar sagrado.

Con esta base surge la dinámica que da pie a la educación autonómica. Desde la identidad cultural emana la necesidad de generar una educación propia; el primer impulso es arriesgarse a hacer en grupo un proyecto propio educativo, identitario y comunitario que, para apropiarlo, se requiere colocar la cultura en el centro y abrirse a otras formas de hacer y saber hacer, que hay que aprender, esas formas diferentes vienen desde un paradigma diferente de educar y una cultura distinta. Por lo tanto, son necesarias prácticas que tienen la voluntad de llevar a cabo interacciones con actores, de esa otra cultura, de formas lo más interculturales y justas posibles, y establecer que el proyecto es propio, desde la cultura e identidad propia, con los significados, el dominio y poder que eso confiere y en la voluntad de aprender y desarrollar nuevas formas de saber hacer que se construyen en el intercambio con la otra cultura.

Todo lo anterior implica tensiones y conflictos en la comunidad, al exterior hacia las instituciones externas y en las mismas relaciones sociales que interactúan en los grupos. Observar analíticamente en conjunto los conflictos y las tensiones y proponer soluciones permite acciones y aprendizajes que pueden llevar a procesos autonómicos; y a su vez, considerar las maneras de hacer de otras culturas y utilizar las formas más convenientes. La educación autonómica surge de este proceso y crea un sujeto intercultural autonómico que, al mismo

tiempo, construye su educación autonómica desde la identidad cultural. Esto podría llamarse la construcción social de una educación autonómica.

Otros aportes de esta investigación van en relación a la construcción del sujeto social intercultural autonómico que constituye Tatuutsi Maxakwaxi. Este sujeto se hace en la acción social que educa y aprende. Se transforma a través de procesos de formación del sujeto, procesos de educación autonómica, por un sujeto que aprende a relacionarse de forma intercultural y va decidiendo qué tan intercultural y autonómico quiere ser. El sujeto que construye el campo intercultural lo hace decidiendo qué clase de interculturalidad y autonomía va logrando. El proceso del sujeto y su acción social producen un sujeto que sabe que se autoconstruye, se vive así, aprendiendo y educando, comprendiendo y produciendo utopías, y haciendo la educación autonómica. El sujeto se apropia del proyecto desde la identidad cultural, a la cual fortalece para construir una educación autonómica.

En Tatuutsi Maxakwaxi, ese sujeto está integrado por dos componentes: Tatuutsi Maxakwaxi Escuela (TME), constituido por el director, los maestros, los alumnos, los padres de familia y algunas personas que se vinculan desde la comunidad, como las esposas de los maestros, un grupo de *kawiterutsixi* y algunos aliados que, en general, apoyan las dinámicas de la escuela y colaboran de manera activa, reflexiva y voluntaria. TME está aparejado con Tatuutsi Maxakwaxi Complemento (TMC), formado por la coordinación del proyecto, la coordinación operativa, los asesores externos, las redes académicas, políticas, económicas, burocráticas y de apoyo, construidas desde Tatuutsi, y con ciertos vínculos con la SEJ.

El maestro Carlos Salvador es el líder de TME; Rocío fue líder de TMC los primeros doce años. Ambos, a veces juntos, otras separados, encabezaron las relaciones hacia fuera de la escuela: Carlos con la comunidad; Rocío con las instituciones y las redes. Uno y otro, por ser líderes de una parte de Tatuutsi, enfrentaron y dirimieron los conflictos y pusieron en juego las cuestiones políticas y de negociación. Ambos, desde el lugar de líderes, tenían un poder dentro del

proyecto y hacia fuera, tanto en las instituciones externas como en la comunidad. Era un poder compartido y puesto en función en dos escenarios diferentes. Ciertamente, el director Carlos guió cada vez más, en las dos instancias de fuera del proyecto: la comunidad, las instituciones y las redes. Su capacidad política, de relación y negociación —en muchos momentos mejor que la de Rocío—, además de la apropiación de su cargo como director, fue haciendo que cada vez más fuera él quien negociara ante las instituciones externas y en la comunidad. Rocío sólo entraba en las negociaciones con la comunidad cuando era requerida por el maestro Carlos. Rocío fue delegando el poder al maestro Carlos con intención, puesto que tenía claro que debía dejar el proyecto y reconocía las capacidades de él. Esto se juntó con el exceso de trabajo de Rocío en la conformación del bachillerato de San Andrés, más las tareas del doctorado y del ITESO.

El núcleo del proyecto es TME, donde el poder se ejerce de manera colegiada. Las decisiones se toman ahí: el director Carlos con los demás maestros. Los procesos autonómicos se construyen y ejecutan desde ese núcleo. Esos procesos se dieron también ante los asesores para diferenciar el poder de la escuela y generar una legitimación de los maestros y ejecutantes del proyecto de la comunidad y ante otros organismos. Por su parte, TMC es un soporte conveniente para la escuela, pero su poder y autonomía se restringe a sus funciones de formación y comunicación a través de las redes y el cuidado no sólo del recurso económico, sino también político y social. Las decisiones sobre el recurso se tomaban hasta 2007 en TME, con un control administrativo desde el complemento. Durante muchos años, éste rendía un informe anual a la escuela sobre el recurso existente y cada elemento erogado. TME tiene su contraparte en TMC, la ventaja es que este último es movable, menos estable que la primera. Para seguir sobreviviendo y mantener el flujo de interacciones, prácticas y aprendizajes: académicas, políticas, económicas y sociales, TME necesita al complemento, no importa que se reacomode en sus elementos que la integran.

El núcleo de TME está integrado por el director y los maestros. Son ellos quienes construyen y apropian la construcción de la educación autonómica; son

sus gestores, ellos viven el proceso como tal y cuidan de los otros niveles tanto de la escuela como del complemento. El primero tiene diferentes niveles: el núcleo y TME 1, que es el eje; lo constituyen los alumnos, los maestros y el director; TME 2, que es ampliado, está formado por TME 1 más la comunidad, entendida ésta como los padres de familia, los *kawiterutsixi*, las esposas de los maestros y todos esos comuneros que dan un soporte comunitario a la escuela.

A su vez, TMC tiene un centro, no núcleo, porque el núcleo del sujeto está en la escuela. Dicho centro, que es complemento de TME, estuvo compuesto por la coordinación general del proyecto; ahora por el apoyo de la operativa y los asesores más cercanos. Este centro intercambia de manera constante con el núcleo de TME para llegar a acuerdos, decisiones y pensar estrategias; y con cierta frecuencia con TME 1, para algunos procesos de formación, y con TME 2, para interactuar en relaciones personales. El complemento tiene también un eje, TMC 1, constituido por el centro, más otros compañeros solidarios, no *wixáritari*, que pudieron haber sido asesores en un tiempo, son asesores temporales o simplemente personas que comparten el valor y algunas reflexiones sobre el sujeto de Tatuutsi. Existe también el TMC 2 ampliado, constituido por las redes e instituciones más involucradas.

Así está conformado el sujeto intercultural autonómico de Tatuutsi Maxakwaxi y en cuyo núcleo recae la acción de la educación autonómica y sus componentes. Ese núcleo se mueve con mayor autonomía que todos sus demás componentes, pero necesita de éstos para existir, aun TMC. Este núcleo es el foco del estudio, más las dinámicas con TMC. Ésta es la razón por la cual no se analizaron las acciones de los alumnos y padres de familia. La teoría de la educación autonómica está construida, por lo tanto, desde ese sujeto y tuvo repercusiones en todos los niveles en que se fue formando.

COMENTARIO FINAL

El anterior planteamiento es un intento de ofrecer un razonamiento, a manera de teoría, que integre los hallazgos de esta investigación en los conceptos descritos. Nuevas preguntas se abren en torno a estas reflexiones:

¿El recrear y transformar la cultura en busca de su reconocimiento, a partir de la incorporación selectiva de elementos culturales ajenos, llevará a la creación de una re-funcionalización de la cultura o a un paso intermedio hacia la asimilación o incorporación de las formas culturales occidentales, o, de todas formas, a la disolución de esa identidad por la adopción de paradigmas culturales ajenos?

En el campo intercultural, el punto central no es el equilibrio de las relaciones, sino la búsqueda de justicia, equidad, no discriminación; al plantear la voluntad, la intención y la conveniencia de establecer formas de relaciones sociales entre diferentes culturas ¿a qué dinámicas o elementos se puede recurrir con aquellos que no tienen ni la intención ni la voluntad de establecer relaciones más equitativas, mucho menos aquellos que no tienen ni la disposición ni la necesidad del cambio? ¿Es sólo la multiplicación de proyectos que utilicen la forma intercultural como se puede dar transformaciones en las relaciones entre culturas?

Será cuestión de seguir revisando y observando, no sólo las nuevas experiencias de Tatuutsi, sino también lo que pasa en los proyectos educativos de Tatei Yurienka 'Iyarieya y en los nuevos bachilleratos de Santa Catarina Cuexcomatitlán y San Miguel Huaixtita, que permiten visualizar las siguientes

acciones de los wixáritari respecto a la educación que buscan construir en la zona. Conviene regresar y contrastar, desde esta mirada, cómo evolucionan otros proyectos educativos a cargo de los pueblos indígenas y verificar si se puede crear un método que sea útil para formular nuevas propuestas educativas a favor de relaciones humanas más justas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, J. C., y Portal, M. A. (1992). *Identidad, ideología y ritual: Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UNAM.
- Alvariño, C., et al. (1999). "Gestión escolar: un estado del arte en la literatura". *Revista Paideia*, N° 29, Pp. 15 - 43. Disponible en: <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/alvar> (vi: 05-Marzo-2009).
- Arendt, H. (1973). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.
- _____ (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1994). *Los "no lugares", espacios del anonimato: Antropología sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barceló, R., Portal, M. A. y Sánchez, M. J. (1995a). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: Organizaciones indígenas y políticas estatales*. Cap.1. Dignidad y derechos de los pueblos indios. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Plaza y Valdez.
- _____ (1995b). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional*. México: Universidad Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales.
- Barriga, R. (2004) *La interculturalidad de tres preguntas, Educación indígena*. En torno a la interculturalidad. (Coords. Rebeca Barriga Villanueva y Sarah Corona). Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-Universidad Autónoma Metropolitana, Guadalajara: Sociolingüística, Políticas Lingüísticas. Español y Lenguas Mexicanas: Huichol (Wixarika), Trique, Tzeltal y Purépecha (Tarasco). Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones. Pp. 18-40.
- Bartolomé, M. et al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Cide.
- Battaglia Velázquez, G. Buenrostro Valencia, S. M. y Villa Battenberg, M.-B. (1999). *"Tsik+ro : el ojo de Dios: educación y planeación comunitaria indígena"*. Tesis

de Licenciatura. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidentes (ITESO). Guadalajara: Edición de autor.

Bazdresch Parada, J. M. A. (2000) Vivir la educación: transformar la práctica. *Textos educar*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

Berlanga, B. (1993). *La educación rural hoy: problemas y desafíos para lograr una educación de calidad y adecuada que sea factor de desarrollo*. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Alternativas en la Educación Media Rural. Zautla, Puebla, México.

Bertely Busquets, M. (1996). Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar. *En*: Arroyo M. (coord.) *La atención del niño preescolar*. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) / Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano. Pp.121-132.

_____ (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado (inédita) Departamento de Ciencias y Humanidades. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

_____ (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense*: Etnografía para maestros. Horizontes Alternativos. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) / Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM).

_____ (2001). *Conociendo nuestras escuelas*: Un acercamiento etnográfico escolar. México: Paidós.

_____ (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 1 parte 1. Pp. 3-238. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

_____ (2004). *Conociendo nuestras escuelas*: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Biglow, B. (2001) Políticas y preservación cultural Étnico-nacionalista: educación e identidades confinadas entre el Wixaritari (Huichol) de Tateikita (Ethno-nationalist politics and cultural preservation: education and bordered

- identities among the Wixaritari (Huichol) of Tateikita) Jalisco, México. Tesis de Doctorado. EUA: Universidad de Florida.
- Bonfil, G. (1990). *México profundo: Una civilización negada Antología temática*. Cultura e Identidad. México: Grijalbo/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Pág. 17.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Minor.
- _____ (1996). *La Cultura de la Educación* (The Culture of Education) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Calvo, B. y Donnadieu, L. (1992). *Una educación indígena bilingüe y bicultural*. Capacitación diferencial de los maestros mazahuas. Colección Miguel Othón de Mendizábal. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México: Ediciones de la Casa Chata.
- Carbonell, F. (2004). Sobre la imposibilidad de educar la confianza: Suposiciones y propuestas para una educación intercultural. Interculturalidad y confianza. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. Nº. 61-62. Pp. 155-176. España: Fundación CIDOB.
- Castells, M. (2001). *La era de la información; economía sociedad y cultura*. El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
- Celote, A. González, F. y Monroy, F. (2004). "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México". *Educación indígena*. En torno a la interculturalidad. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Comboni, S. y Juárez J.M. (2003). Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano. "Educación, derechos sociales y equidad". En: M. Bertely Busquetes (Ed.), *La investigación educativa en México*. Vol.1992-2002, tomo I. Pp. 39-56. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- _____ (2004). "La construcción de un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas". *Educación Indígena*. En torno a la interculturalidad, Colección: Comunicación y diversidad cultural. Pp.84-111. Guadalajara: Petra Ediciones.

- Congreso Internacional de Filosofía Intercultural (2003). *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Marcos formales de la educación Intercultural Bilingüe*. México.
- Corona, S. (1999a). *El periódico en la escuela huichola: Un taller para Tatutsi Maxakwaxi*. Anuario de investigación 1998. Pp. 219-231. México: Departamento de Educación y comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- _____ (1999b). Competencias comunicativas en la escritura en Huicholas y mestizos. *Comunicación y Sociedad*, Vol. 35. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____ (1999c). Teatro huichol. Rituales de interacción mestizos / huicholes. *Sinéctica*, Vol. 15. Pp. 43-58. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- Corona, S. y Salvador, A. (2002). *Nuestro libro de la memoria y la escritura*. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika. Guadalajara: Petra Ediciones, Universidad de Guadalajara (UDG).
- _____ (2002a). *Evaluación 2001-2002*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi. Documentos de trabajo. Manuscrito no publicado. Guadalajara.
- _____ (2002b). *Miradas entrevistas: Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola*. Guadalajara, México: Petra Ediciones, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2004a). *Educación indígena, educación política*. El uso del periódico en la escuela wixárika Educación Indígena. En torno a la interculturalidad, Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- _____ (2004b). ¿Por qué la interculturalidad? *Educación indígena*. En torno a la interculturalidad, Colección Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- _____ (2005). *Evaluación 2004-2005*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi. Documentos de trabajo. Manuscrito no publicado. Guadalajara.

- _____ (2007). *Entre voces: Fragmentos de educación entrecultural*. Guadalajara: Petra Ediciones, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2008). *Evaluación 2007- 2008*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi. Documentos de trabajo. Manuscrito no publicado. Guadalajara.
- Corona, C. E. (2004). Relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de La Escuela Normal Indígena de Michoacán. *Educación Indígena*. En torno a la interculturalidad, Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Czarny, M. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública de la ciudad de México*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- _____ (1997). Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México. En: M. Bertely Busquetes y A. Robles (Eds.). *Indígenas en la escuela*. Colección: Investigación Educativa 1993-1995. Pp. 159-168. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- De Aguinaga, R. (Enero-Junio, 1996). "De como un venado es la figura central en una escuela". *Sinéctica*, Vol. 8. Pp. 65-70. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- _____ (Julio-Diciembre 2002). "Educación y Diversidad". *Sinéctica*, Vol. 21. Pp. 24-31. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- De Aguinaga, R., Aguilar, A. y Morfín, F. (2002). *Takiekari: El uso del conocimiento local y científico en un plan de estudios de la universidad*. (Takiekari: The use of local and scientific knowledge in a college curriculum). EUA: Universidad de Manchester.
- De la Peña, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". *Desacatos: Revista de Antropología social*. Vol. 1. Pp.13-27. ISSN (Versión Impresa): 1405-9274. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal / Universidad Autónoma del Estado de México.

- _____ (Enero – Junio 2002). "La educación indígena. Consideraciones críticas". *Sinéctica*, Vol. 20. Pp. 46-53. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- De Gortari, L. (Julio - Diciembre 1996). "Teoría y práctica de la educación intercultural". *Sinéctica*, Vol. 15. Pp. 26-36. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- De Sousa, S. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos: Las Ciencias y las Humanidades en los Umbrales del siglo XXI*. México: UNAM / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- De Souza, S. (2004). "*Un epitafio para la «idea de desarrollo» por organizar la hipocresía y legitimar la injusticia*". Trabajo presentado al Concurso de Ensayo "Pensar a Contracorriente"; La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Díaz - Polanco, H. (1991). *Autonomía regional*. La autodeterminación de los pueblos indios. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2006). *El laberinto de la identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- _____ (2006) *Elogio de la diversidad*. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México, D.F.: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Universidad de Granada.
- Dietz, G. y Mateos L. S. (2008). *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: Estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo multiculturalismo, identidad y movimientos indígenas en América Latina*. En: Santiago Bastos (ed.): *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Pp. 23-54. Guatemala: FLACSO – OXFAM.
- Eisner, E. W. (1998). "*Pensamiento cualitativo y entendimiento humano*". El ojo ilustrado, indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.

- Escalante, G. (2003). Los indígenas en la historia de la educación. En M. Bertely Busquetes (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad*. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. I. Pp.3-22. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Freire, P. (1988) *Pedagogía del oprimido*. México D.F. Siglo XXI
- Fornet - Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José, Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- _____ (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée.
- _____ (2003). *Resistencia y solidaridad*. Globalización capitalista y liberación. Madrid: Trotta.
- _____ (2004). *Sobre el concepto de Interculturalidad*. México: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.
- Gálvez, X.; Aclé, M., y Sosa, M. (1989) *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en los Países Independientes*. Cuadernos de Legislación Indígena. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., y Motes del Castillo, A. (1999). "La Educación multicultural y el concepto de cultura". En: García, F. J. y Granados, A. (Eds.). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gasché, J. (1997). Educación Intercultural vista desde la Amazonía Peruana. En: M. Bertely Busquetes y A. Robles (Eds.). *Indígenas en la Escuela*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- _____ (2002). *Dominación, alteridad y objetividad en la perspectiva educativa intercultural*. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?, Pátzcuaro Michoacán, Congreso de Educación Intercultural.
- _____ (2006). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Gasché, Bertely y Modesta (Edit.) *Educando en la diversidad*. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. México: Paidós.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (1992). *Comunidades primordiales y modernización en México*. En: G. Giménez y R. Pozas (Coord). *Modernización en identidades sociales*. San Andrés Toltepec. México: UNAM / IFAL.
- _____ (1994). "Modernización, cultura e identidades tradicionales en México". *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 56, Nº.4. Pp. 255-272. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3541091> (Vi: 24-Noviembre-08).
- _____ (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Artículo electrónico. Disponible en <http://www.gimenez.com.mx/> (Vi: 12-Enero-09).
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2003). "Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario". En Leff (coord.) *La complejidad ambiental*. Pp. 253-291. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Helberg, H. (2001). *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima: Programa Forte-Pe.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. España: Alianza Editorial.
- Honneth, A. (2002). *Un estudio de la teoría del reconocimiento*. España: Kats Editores.
- INEE (2005). *La educación indígena: el gran reto: Los temas de la evaluación*. Vol. I. (ISSN 1665-9465). México: INEE.
- Jiménez, Y. (2008). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen multiculturalismo, identidad y movimientos indígenas en América Latina. En: Laura Valladares et al. *Estados Plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*. UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor
- Kreisel, M. (2008). Tatuutsi Maxakwaxí - La consolidación de una escuela comunitaria. Documento presentado en el Foro Internacional Sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y no Discriminación, realizado en la Ciudad de México.

- Kreisel, M. (2005). "Estrategias docentes para preparatoria abierta del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi - una aproximación a la interculturalidad". Tesis de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de Saldaña Julián, M. y Kreisel Rahn, M. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación a multiculturalismo en Europa*. Fronteras culturales. Pp. 13-75. Madrid, España: Alianza.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lechner, N. (2002). *La recomposición del Nosotros*. Un desafío cultural. Guadalajara: ITESO.
- _____ (2004). ¿Cómo reconstruimos un nosotros? La globalización neoliberal versus la agenda ciudadana mundial. *Revista Foro*. Nº 51. Bogotá.
- Leff, E. (2007). *Complejidad, racionalidad ambiental y dialogo de saberes*. Colección: Conceptos fundamentales de nuestro tiempo. México D.F.: Universidad Autónoma de México (UNAM) / Instituto de Investigaciones Sociales.
- Liffman, P., Vázquez, B. y Macías L. (1994). *Peritaje antropológico histórico*. Zona occidental de San Andrés Cohamiata, municipio de Mezquitic, Jalisco. Participación ceremonial y tenencia de la tierra en la cultura Wixárika Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas. México.
- Lonergan, B. Trad. Martínez y Andrés. (Mimeo) (1964). La estructura del conocimiento. *Continuum*, Chicago. Pp. 530-542.
- López y Rivas, G., y Gabriel, L. (coords.) (2005). *Autonomías indígenas en América latina*. Nuevas formas de convivencia política. México: Plaza Valdés.
- Lopez y Rivas, G. (2006). "Democracia tutelada versus democracia autonomista". *Revista electrónica Rebelión*. Número 28. Disponible en: www.rebelion.org (vi. 06- Octubre -08).
- _____ (2007) *Pueblos indígenas*. En Colección: Conceptos fundamentales de nuestro tiempo, vol.7. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

- _____ (2008). *El universo autonómico: propuesta para una nueva democracia*. México: Plaza y Valdez.
- Marín Gracia, M. A. (2002). "La construcción de la Identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Coord. Por Bartolomé Pina, M.. ISBN 84-277-1388-6. Pp. 27-50. Madrid: Narecea.
- Martínez, R.; Rojas, A.; Bayona, E.; Flores, I.; y Talavera, F. (2004). "La migración indígena en Guadalajara, Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas" *Educación Indígena*. En torno a la interculturalidad. Colección: comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Mattelart, A. y Neveu, E. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. México: Paidós.
- Merlucci, A. (1982). *La invención del presente*. Movimiento, identidad, visión individual. Bolonia: Mulino.
- Mignolo, W. (2003). ¿Qué es la diferencia colonial? En: *Historias locales / Diseños globales: colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Pp. 07-107. Madrid: Akal.
- Morín, E. (1998). *El método*. Vol. 4 "Las ideas". Colección Teorema. Madrid: Cátedra.
- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- _____ (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Orozco, H. (2003) Xaure. *Formación y representaciones de un maestro wixárika de ciencias sociales*. Tesis para obtener el grado de maestro en investigación en Ciencias de la Educación. Guadalajara: Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara (UDG).
- Paradise, R. (1991). "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación". *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 55. Pp. 73-85. ISSN 0210-3702. España.

- _____ (1992). *La socialización para la autonomía en un contexto internacional mazahua*. México: DIE / CINVESTAV / IPN.
- _____ (1996). Pasividad o colaboración tácita: Mazahua Interactinm en estudio del contexto del aprendizaje cultural y de la instrucción (Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua Interactinm in cultural Context Learning & Instruction Review) Vol. 6. Nº 4. Pp. 379-389. EUA.
- Portal, A. N. (1997). *Ciudadanos desde el pueblo, identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec*. México: UAM/CONACULTA.
- Portal, A. N. y Barceló, R. (1995). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: Organizaciones indígenas y política estatal*. México: Plaza Valdés / UAM.
- Portillo, J. (2002). *Ciencia y utopía*. Montevideo: Trilce.
- Ramírez, X. (Enero, 1994). *De una escuela para los huicholes a la escuela huichola*. Documento presentado en el Primer Congreso Nacional para la prevención del Delito. Guadalajara.
- Ramírez, P. X., y Nivón E. (1995). *El indio y la identidad nacional desde los albores del siglo XX*. Reflexiones en torno al concepto de identidad. Pp. 47-74. México.
- Ramos, J. L. (1999). "El drama social de llegar a ser maestro indígena". En revista *Sinéctica*, Vol.15. Pp.37-42. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- Rendón, J. (2004). *Taller de diálogo cultural: Metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos*. México: UDG / Ibero León / Ce-Acatl.
- Reynaga, S. (2005). *Posibilidades para la mejora de los procesos de formación y trabajo académico*. Universidad de Guadalajara (UDG).
- Robinson, S. (Director) (1999) *Tatuutsi Maxakwaxi. Una escuela para los wixáritari*. Video, Comunidad wixárika de Tateikita / Punto Focal. Guadalajara: Fondo Estatal para la Cultura y las Artes / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Robles, A. (1994). "¿Tiempo muerto o tiempo vivo? Mazahuas en una escuela rural". En M. Rueda, G. Delgado y J. Zadel (Eds.), *La etnografía en*

educación, panorama, prácticas y problemas. Pp.277-288. México: CISE / UNAM / The University of New Mexico.

_____ (1996). *Dialogo cultural: Tiempo mazahua en un jardín de niños rural*. México.

_____ (1997). "Comunicación intercultural de preescolares mazahuas en un jardín de niños rural". En M. Bertely Busquetes y A. Robles (Eds.), *Indígenas en la escuela*. Colección: Investigación educativa 1993-1995. Pp. 169-176. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Robles, A., y Czarny, G. (2003). Procesos socioculturales en intervenciones educativas. En M. Bertely Busquetes (Ed.), "*Educación, derechos sociales y equidad*". Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 1. Pp. 125-138. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Rodríguez, Z. (2003). *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI*. Encuesta Nacional de Juventud 2000. Los Jóvenes en Jalisco. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Rogoff, B. (1995). Observación de actividad sociocultural en tres aviones: Participación apropiada, participación dirigida y apreciación. En V. James, P.D.R. Wertsch y A. Alvarez (Eds.), *Estudios socioculturales de la mente*. (Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided participation and Apprenticeship. In V. James, P. d. R. Wertsch y A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*) Cambridge: Universidad de Cambridge.

Rojas, A. (1999a). *Escolaridad e interculturalidad, los jóvenes wixáritari en una escuela de huicholes*. Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Occidente).

_____ (1999b). Las asambleas de alumnos en Tatuutsi Maxakwaxi: Una práctica educativa política. *Sinéctica*, N°15, 58-70. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.

_____ (2001). "Educación escolar en la sierra huichola. El profesor bilingüe entre la espada y la pared". En De la Peña y Krotz (eds), *Los pueblos indígenas en la sociedad mexicana: nuevas políticas, nuevas mediaciones, ¿nuevas contradicciones?*. Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

- Roman, R. (2003). "Siglo XX: Filosofías de la resistencia III". En *Nómadas*. Vol. 7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sagástegui, D.(2004). "Usos de la Internet y comunicación intercultural" Internet y Televisión. *Una mirada a la interculturalidad*. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa en programa de especialización*. Teoría y métodos de investigación social. Bogotá: ICFES / Afro editores.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Métodos y técnicas de Investigación social. Colombia: ARFO Editores.
- Sandoval, F. (2004). *Interculturalidad, una mirada desde abajo*. Las relaciones interculturales de una comunidad indígena de Oaxaca, México Educación Indígena. En torno a la interculturalidad. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Sandoval, E. (2004). *Universidades interculturales*. Modelo del indigenismo en la globalización Educación Indígena. En torno a la interculturalidad. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.
- Schmelkes, S. (Septiembre, 2001). *Educación intercultural*. Tlalpan, D. F.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1990) *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*. Quintana Roo, México.
- _____ (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- _____ (2004). *Experiencias innovadoras en Educación Intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- _____ (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- _____ (1995 - 2000). *Programa de Desarrollo Educativo*. México: SEP.
- Stavenhagen, R. (1998). *Educación para el mundo multicultural*. Veracruz: Instituto Veracruzano de Cultura.
- _____ (2000). *Conflictos étnicos y estado nacional*. México: Siglo XXI / UNAM.
- Street, S. (2004). *Interculturalidad por y para la secundaria Tatutsi Maxakawaxi*. Diálogos Reflexivos entre docentes wixáritari y profesionistas mestizos

Educación Indígena. En torno a la interculturalidad. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Petra Ediciones.

- _____ (Julio, 2004). La interculturalidad por y para la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxi; narrativas intelectuales de docentes y profesionistas. Paper presented at the 10th International Meeting of the International Conference on Cross-Cultural Communication, Universidad de Guadalajara.
- Valdes B. (2000) *Teik+ teputi hú*. Vamos para arriba: educación intercultural en jóvenes wixáritari, Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, tesis de licenciatura, Guadalajara, México.
- Velasco Cruz, S. (2004). De la autonomía a la ciudadanía étnica. El surgimiento de un nuevo marco analítico para el estudio de las demandas del movimiento indígena actual. Multiculturalismo, identidad y movimientos indígenas en America Latina. La agenda pendiente del movimiento indígena de México. Revista Científica de UCES, Nº.8. Pp. 148-160. México: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y lenguaje. España. Paidós
- Villoro, J. (1993). *El multiculturalismo y política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1994). *El pensamiento moderno*. Filosofía del Reconocimiento. México: El Colegio Nacional, FCE.
- _____ (Noviembre-Diciembre 1995). Igualdad y diferencia: un dilema político. Básica, *Revista de la escuela y del maestro*.
- Von Groll, M. (1997a). *La acción del otro*. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F.
- _____ (1997b). *Reflexiones sobre la capacitación dentro del quehacer de una secundaria indígena huichola*. Memorias del primer encuentro 20 años de educación de adultos en la UAM Xochimilco. Pp. 75-86. México: UAM.
- _____ (1999). Nos-otros la construcción de un espacio intercultural. *Sinéctica*, Vol. 14. Pp. 29-36.

- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- _____ (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Zarco (2004) en Reflexiones, de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Documento presentado en el Consorcio Intercultural, México.
- Zemelman, H. (s.f.). El proceso de constitución del sujeto social. Propuesta teórica. Apuntes tomados en un seminario.
- Zorrilla, M. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas: Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Apéndices

APÉNDICE 1

Documentos de Tatuutsi Maxakwaxi

Por orden de aparición, tipo de documento, fecha y descripción.

| Núm. de aparición | Clasificación | Tipo de documento | Fecha | Razón del documento |
|-------------------|---------------|-------------------|-----------|---|
| 735 | ACT | Acta | 22-Ago-90 | Acta constitutiva de AJAGI |
| 733 | ACT 1 | Acta | 16-Sep-95 | Acta de asamblea de SNTE |
| 734 | ACT 2 | Acta | 20-Sep-95 | Acta de asamblea de comuneros |
| 664 | ACT | Acta | 28-Dic-95 | Acta constitutiva del patronato |
| 790 | ACT 3 | Acta | 28-Dic-97 | Actas de asambleas de alumnos |
| 99 | ACT 4 | Acta | 25-Feb-98 | Acta de acuerdo para abrir una cuenta bancaria en la Dirección de desarrollo Comunitario |
| 886 | ACT 5 | Acta | 18-Mar-00 | Acta Constitutiva de Tatuutsi Maxakwaxi como Asociación Civil |
| 577 | ACT 6 | Acta | 09-Sep-00 | Transcripción de asamblea de San Miguel donde estuvo el Secretario de educación |
| 528 | APU 1 | Apuntes | 01-Jul-94 | Transcripciones de libreta azul |
| 892 | APU 2 | Apuntes | 28-Dic-94 | Apuntes de Rocío. Sobre Educación indígena y posible proyecto: dignidad identidad y autonomía |
| 718 | APU 3 | Apuntes | 28-Dic-95 | Lista de alumnos de la primera generación |
| 107 | APU 4 | Apuntes | 06-Jun-96 | Recado para Angélica de Elena para hacer las camisetas de los alumnos |
| 630 | APU 5 | Apuntes | 16-Mar-97 | Apuntes a mano de Rocío sobre relatoría de una junta de maestros |
| 691 | APU 6 | Apuntes | 01-Oct-97 | Relación de libros donados por Guillermo Espinoza |
| 581 | APU 7 | Apuntes | 28-Dic-97 | Lista de posibles apoyos financieros |
| 93 | APU 8 | Apuntes | 28-Dic-98 | **Comentarios y reflexiones de Angélica para elaborar un proyecto de computadoras |

| | | | | |
|-----|--------|----------|-----------|--|
| 701 | APU 9 | Apuntes | 28-Dic-98 | Aproximación a la cultura wixárika. Pláticas de Silvia Leal Carretero. |
| 643 | APU 10 | Apuntes | 01-Feb-99 | Organigrama con funciones. |
| 142 | APU 11 | Apuntes | 28-Dic-99 | Borrador que enlista posibles candidatos, con algunos teléfonos a ser parte del patronato y de la mesa directiva de CETMK |
| 143 | APU 12 | Apuntes | 28-Dic-99 | Borrador de ideas para una prepa, plática con Scott |
| 850 | APU 13 | Apuntes | 19-Jul-07 | Apuntes de Rocío sobre reunión con asesores de signos y lista de puntos para desarrollar en la plática con Rocío donde vienen propuestas de trabajo con los profesores del CETMK |
| 622 | APU 14 | Apuntes | | Indicaciones administrativas y relación de pendientes |
| 629 | APU 15 | Apuntes | | De Mónica a Rocío, relación de pendientes |
| 631 | APU 16 | Apuntes | | Apuntes a mano de Rocío, relatoría de una taller de evaluación y planeación |
| 632 | APU 17 | Apuntes | | Apuntes a mano de Rocío, reunión con profesores, donde hablaron de agroecología |
| 721 | APU 18 | Apuntes | | Glosario |
| 848 | APU 19 | Apuntes | | Apuntes de Rocío de reunión con los asesores de Signos |
| 732 | ART 1 | Artículo | 28-Dic-95 | Artículos de periódicos sobre el conflicto con los franciscanos |
| 615 | ART 2 | Artículo | 28-Dic-77 | Los huicholes, mito y magia de la gente de México |
| 617 | ART 3 | Artículo | 28-Dic-90 | Repensando la investigación - acción-participativa, ed. El Ateneo. Autor, Ezequiel Ander-Egg, pp 17-39 |
| 729 | ART 4 | Artículo | 31-Oct-92 | Un acercamiento al derecho consuetudinario wixárika |
| 681 | ART 5 | Artículo | 28-Dic-92 | Ponencia de Rocío para la XVII de Psicología. |
| 682 | ART 6 | Artículo | 28-Dic-92 | 500 años ¿de qué? Visión de la historia desde los pueblos indios. Autor P. Eleazar López Hernández. Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas |
| 724 | ART 7 | Artículo | 22-Feb-94 | Pésame por el soldado zapatista caído |
| 893 | ART 8 | Artículo | 28-Jun-94 | Dignidad, identidad y autonomía: La cuestión ética como asunto central en la educación indígena hoy |
| 121 | ART 9 | Artículo | 07-Dic-95 | "Comenzó a funcionar la primera secundaria huichola", artículo del periódico Siglo 21 |
| 117 | ART 10 | Artículo | 01-Jun-96 | Artículo <i>Sinéctica</i> : "De cómo un venado es la figura central en una escuela" |

| | | | | |
|------|--------|----------|-----------|---|
| 614 | ART 11 | Artículo | 28-Dic-96 | Mito wixárika del origen de la muerte |
| 607 | ART 12 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre la relación de los huicholes con otros pueblos, página de la universidad de Nayarit |
| 608 | ART 13 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre artesanías de los huicholes con otros pueblos, página de la universidad de Nayarit |
| 609 | ART 14 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre salud de los huicholes con otros pueblos, página de la universidad de Nayarit |
| 610 | ART 15 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre la lengua de los huicholes con otros pueblos, página de la universidad de Nayarit |
| 611 | ART 16 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre Algunas consideraciones sobre el idioma náhuatl y la mexicanidad, página de la universidad de Nayarit |
| 612 | ART 17 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre el uso del patrimonio arqueológico e histórico |
| 613 | ART 18 | Artículo | 20-Jun-97 | Artículo sobre la interpretación de la historia |
| 697 | ART 19 | Artículo | 01-Nov-98 | Por otra comunicación: discursos y cosmovisiones indígenas. La presencia del cuerpo en fotografías de huicholes. Sarah Corona |
| 598 | ART 20 | Artículo | 28-Dic-98 | Revista Universidad de Guadalajara. Hacia la construcción de un Estado plural. Perspectivas sobre indigenismo y derechos indígenas |
| 647 | ART 21 | Artículo | 28-Dic-99 | Centro educativo Tatutsi Maxakwaxi: una escuela de traductores |
| 989 | ART 22 | Artículo | 31-Mar-00 | Discurso de Rocío de Aguinaga en la presentación del video. |
| 851 | ART 23 | Artículo | 19-Sep-00 | Artículo en el periódico El Informador "preocupa presencia de sectas y extranjeros en la sierra huichol" |
| 592 | ART 24 | Artículo | 10-Oct-00 | Artículo donde se reseñan comentario del entonces Secretario de Educación en torno a AJAGI, la negación de construir una secundaria en Santa Clara y la intervención de Gobernación |
| 597 | ART 25 | Artículo | 01-Ago-01 | La Revista Solar, número 43, Asociación Mexicana de la International Solar Energy Society |
| 738 | ART 26 | Artículo | 26-Abr-02 | Artículo periodístico sobre la presentación del libro "Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika" |
| 995 | ART 27 | Artículo | 08-Ago-02 | Ponencia "Las esencias de la vida. Una forma de relación en la cultura Wixárika" por Rocío de Aguinaga |
| 1002 | ART 28 | artículo | 26-Nov-02 | "Cómo se expresan en autor, representaciones y trabajos de artes plásticas de jóvenes indígenas las respuestas de los pueblos originarios a la colonización y la transculturación? Estudio comparado entre comunidades Rarámuri de la Sierra Tarahumara y Saami en el Norte de Finlandia" |

| | | | | |
|------|--------|----------|-----------|--|
| 950 | ART 29 | Artículo | 06-Mar-03 | Artículo sobre la interculturalidad en el CETMK |
| 985 | ART 30 | Artículo | 17-Sep-03 | Parecen notas para un artículo o ponencia sobre: Características del trabajo realizado en las sierra wixárika que hacen de él una práctica exitosa |
| 1004 | ART 31 | Artículo | 30-Sep-03 | La experiencia de Tatu'utsi Maxakwaxi Un ejemplo de educación secundaria en evolución permanente. Por Rocío de Aguinaga, Carlos Salvador y Mario Rueda |
| 1005 | ART 32 | Artículo | 30-Oct-03 | Introducción al libro "Miradas Entrevistas" Álbum de fotografía wixárika. Sarah Corona |
| 1000 | ART 33 | Artículo | 18-Nov-03 | Experiencias: valores y cultura. Una relación para aprender La práctica de tomar de decisiones en una relación de diálogo entre culturas por Rocío de Aguinaga |
| 999 | ART 34 | Artículo | 29-Abr-04 | Ponencia: La creación de dos escuelas interculturales: El caso de la sierra wixárika. O, cómo fortalecer la esperanza en contra de una historia de fracasos por Rocío de Aguinaga |
| 736 | ART 35 | Artículo | 05-May-04 | Artículo periodístico "La secundaria intercultural de la comunidad de huicholes de San Miguel recibirá un galardón de la Organización de Estados Iberoamericanos por su labor educativa" |
| 984 | ART 36 | Artículo | 11-May-04 | Resumen de la ponencia "La creación de dos escuelas interculturales. El caso de la sierra wixárika" por Rocío de Aguinaga. |
| 994 | ART 37 | Artículo | 13-May-04 | Entrevista a Rocío sobre el reconocimiento: "Escuelas que hacen escuela" de la OEI |
| 912 | ART 38 | Artículo | 24-Ago-05 | La sistematización educativa. Acerca de su especificidad |
| 924 | | Artículo | 24-Ago-05 | Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza. |
| 1019 | ART 40 | Artículo | 15-Nov-05 | Ponencia: La Búsqueda de la Construcción de una Metodología Intercultural del Aprendizaje. Experiencias, inquietudes y propuestas - el Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi y el Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya. Por Rocío de Aguinaga, Rebeca Daniel, Beatriz Vázquez y Maike Kreisel |
| 987 | ART 41 | Artículo | 07-Feb-06 | Ponencia Una mirada al bachillerato intercultural wixárika- Tatei Yurienaka Iyareiya, por Cecilia Caloca |
| 1018 | ART 42 | Artículo | 24-May-06 | Ponencia: Formando para fortalecer el desarrollo comunitario por Maike Kreisel |
| 547 | ART 43 | Artículo | | El periódico didáctico para la educación básica |
| 568 | ART 44 | Artículo | | Las razones de la iniciativa de la COCOPA |
| 618 | ART 45 | Artículo | | Entrevista. Etnografía y educación. |

| | | | | |
|-----|--------|-----------|-----------|---|
| 624 | ART 46 | Artículo | | Borrador de la introducción del libro de Agustín y actividades para los alumnos |
| 625 | ART 47 | Artículo | | Cronología del conflicto entre huicholes y franciscanos |
| 640 | ART 48 | Artículo | | El maíz, Sustento de la autodeterminación Comunitaria. Autor Joel Aquino. Revista Derechos humanos y Ciudadanía |
| 715 | ART 49 | Artículo | | Educación indígena del siglo XX en México. Autora María Bertely |
| 716 | ART 50 | Artículo | | El aprendizaje que requiere el futuro. Autor Pablo Latapí |
| 722 | ART 51 | Artículo | | Tatei Yurienaka |
| 737 | ART 52 | Artículo | | Artículo periodísticos de la visita de Rocío de Aguinaga a Finlandia |
| 891 | ART 53 | Artículo | | Guía metodológica para la evaluación de la currícula de licenciatura |
| 986 | ART 54 | Artículo | | El niño como protagonista de la modernidad hispanoamericana (siglos XIX y XX): diálogos entre la historia de la infancia y la literatura infantil |
| 890 | ART | Artículo | | Reflexiones sobre "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire. Fundamentación teórica. Talleres de Diálogo Cultural con la comunidad wixárika para la formación de la secundaria del pueblo huichol. |
| 717 | ART 55 | Artículos | 18-Jul-99 | Flagelo de nuestro tiempo: Totalitarismo étnico. Autor Horst Kurnitzky y reportaje wixáritari y sammes. Lazos culturales y preservación de etnias |
| 120 | BAN 1 | Banco | 03-Nov-00 | Alta del servicio Bital. |
| 139 | CAR 1 | Carta | 05-May-93 | Carta a Rocío de Rosalío Rivera (de la comunidad de las Guayabas) |
| 889 | CAR 2 | Carta | 22-Feb-95 | Fax de Magdalena Gómez a Rocío |
| 127 | CAR 3 | Carta | 28-Feb-95 | Carta a Rocío de Jaime Morales desde Córdoba |
| 123 | CAR 4 | Carta | 10-Jun-95 | Carta a Rocío de Alejandra para agradecer estar en el equipo; habla del taller de diálogo cultural y de la planeación del taller de plan de estudios. |
| 71 | CAR 5 | Carta | 17-Jul-95 | **Carta de Alejandra García Bado a Rocío para solicitar apoyos, informar y enviar una parte del calendario agrícola Wixárika |
| 128 | CAR 6 | Carta | 19-Jul-95 | Carta a Rocío de Alejandra García. |
| 129 | CAR 7 | Carta | 28-Jul-95 | Carta a Rocío de Feliciano |
| 126 | CAR 8 | Carta | 16-Ago-95 | Carta a Rocío de Jaime Morales desde Barcelona |

| | | | | |
|-----|--------|-------|-----------|---|
| 130 | CAR 9 | Carta | 24-Ago-95 | Carta a Rocío de Feliciano |
| 134 | CAR 10 | Carta | 03-Sep-95 | Carta a Rocío de Toño (maestro) |
| 131 | CAR 11 | Carta | 09-Oct-95 | Carta a Rocío de Alejandra |
| 132 | CAR 12 | Carta | 05-Nov-95 | Carta a Rocío de Alejandra |
| 135 | CAR 13 | Carta | 02-Jul-96 | Carta a Rocío de Simona (madre de Familia) |
| 133 | CAR 14 | Carta | 11-Jul-96 | Carta a Rocío de Magdalena (alumna) |
| 124 | CAR 15 | Carta | 23-Ene-97 | Carta a Rocío de Brenda (firman Pablo y Laura) |
| 140 | CAR 16 | Carta | 07-Feb-97 | Carta a Rocío de Gumercildo Hernández Díaz (Alumno) |
| 125 | CAR 17 | Carta | 17-Feb-97 | Carta a Rocío de Carlos comentando diversas situaciones de CETMK |
| 136 | CAR 18 | Carta | 28-Abr-97 | Cartas a Rocío de Juan Manuel Ramírez (padre de familia y gobernador cuando inició CETMK). |
| 865 | CAR 19 | Carta | 02-Jun-97 | Correo de Guillermo Espinoza a Rocío de Aguinaga sobre el documento de presentación al patronato |
| 119 | CAR 20 | Carta | 07-Ene-98 | Agradecimiento de Cesar Chávez Martínez, presidente de a asociación de estudiantes de CETMK Proyecto arquitectónico del CETMK |
| 84 | CAR 21 | Carta | 24-Feb-98 | Carta a Juan José Rendón para responder a la solicitud de participación a un evento en Antropológicas de la UNAM. |
| 719 | CAR 22 | Carta | 01-Jun-98 | Hoy estamos de fiesta |
| 817 | CAR 23 | Carta | 21-Sep-98 | Carta de Feliciano a Francois Lartigue para pedir disculpas por no asistir a un taller |
| 841 | CAR 24 | Carta | 14-Sep-99 | Correo electrónico de Margarita W. De Servicios Profesionales de Apoyo al Desarrollo Integral Indígena A. C. |
| 842 | CAR 25 | Carta | 20-Oct-99 | Correo electrónico de Margarita W. De Servicios Profesionales de Apoyo al Desarrollo Integral Indígena A. C. |
| 843 | CAR 26 | Carta | 02-Nov-99 | Intercambio de correos entre María Guadalupe Saldaña y el Sr. Christopher Bowes |
| 797 | CAR 27 | Carta | 06-Nov-99 | Carta de Feliciano a Rocío donde enumera todos los talleres que han tenido |
| 844 | CAR 28 | Carta | 28-Abr-00 | Correo de Salvador Virgen a Rocío |
| 96 | CAR 29 | Carta | 28-May-00 | **Correo de Mariana que escriben Siscu y Eva |

| | | | | |
|------|--------|-------|-----------|---|
| 85 | CAR 31 | Carta | 03-Jul-00 | Carta del Colegio de Michoacán Del Centro de Estudios Antropológicos para presentar a Patricio Barrientos quien hacía una investigación |
| 871 | CAR 32 | Carta | 01-Ago-00 | Fax de DVV sobre un depósitos |
| 935 | CAR 33 | Carta | 10-Oct-00 | Carta de Rocío a David Fernández |
| 92 | CAR 34 | Carta | 28-Dic-00 | Carta a Rosa Rojas Solicitud de Lámparas solares para Tatutsi |
| 885 | CAR 35 | Carta | 17-Abr-01 | Correo de Cemefi donde Informa sobre donaciones para organizaciones filantrópicas, los requerimientos de Hacienda |
| 686 | CAR 36 | Carta | 28-Dic-01 | Carta de Sisca Parés a Rocío |
| 978 | CAR 37 | Carta | 16-Ene-02 | Carta de Úrsula a Mónica donde manifiesta inquietudes respecto al informe de l taller de agosto y los informes trimestrales que se le había enviado. Respuesta a esto de parte de Rocío |
| 554 | CAR 38 | Carta | 09-Feb-02 | Intercambio de correos entre Rocío y Salomón Nahmad |
| 845 | CAR 39 | Carta | 24-Abr-02 | Correo de Chris Martin (Fundación FORD) a Rocío |
| 887 | CAR 40 | Carta | 20-Jun-02 | Fax del Instituto Jalisciense de Asistencia Social que contiene los requisitos para el manejo de recursos entregados por este instituto |
| 812 | CAR 41 | Carta | 05-Dic-02 | Correo electrónico entre Lorenza Petersen (Signos) y Rocío |
| 942 | CAR 42 | Carta | 16-Jun-03 | Carta de la Fundación Díaz donde se aclara que los donativos solo pueden ser destinados a la capacitación y alimentación de las estudiantes |
| 811 | CAR 43 | Carta | 06-Ago-03 | Carta a Ceferino, Fermín y Apolonia donde se señalan las gestiones realizadas para conseguir sus plazas |
| 814 | CAR 44 | Carta | 06-Ago-03 | Acuerdos y propuestas para la reunión |
| 977 | CAR 45 | Carta | 21-May-04 | Carta donde se informa de un aumento a los sueldos de los colaboradores de DVV de un 6% |
| 955 | CAR 46 | Carta | 05-Ago-04 | Carta de Rocío ya Úrsula y Maíke, solicita el logotipo de DVV |
| 1009 | CAR 47 | Carta | 22-Feb-07 | Carta de Rocío de Aguinaga a la FORD donde pide una extensión del tiempo para el proyecto |
| 145 | CAR 48 | Carta | 24-Abr-07 | a) Carta de Brad y b) Recado de Agustín |
| 693 | CAR 49 | Carta | | Carta explicativa para Outi sobre el aparente retraso del proyecto educación para entregar su informe |
| 794 | CAR 50 | Carta | | Carta de Feliciano a Rocío para saber del casete que les querían comprar |

| | | | | |
|------|--------|--------------|-----------|--|
| 796 | CAR 51 | Carta | | Carta de Mike Finerty a Rocío donde propone un observatorio astronómico para la secundaria y solicita que se pida dinero a la FORD |
| 920 | CAR 52 | Carta | | Carta Maíke y Carlos |
| 990 | CONG 1 | Congreso | 17-Ene-02 | Propuesta del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural |
| 998 | CONG 3 | Congreso | 14-Sep-04 | Invitación II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB: "Política e Interculturalidad en la Educación" |
| 991 | CONG 4 | Congreso | 13-Jul-05 | Convocatoria para presentar ponencia y presentaciones sobre prácticas educativas exitosas. 5to Congreso Binacional de Pedagogía Fronteriza. Tema: "Puentes educativos a través de la frontera que nos divide: facilitación del acceso a la educación desde la interculturalidad" |
| 993 | CONG 5 | Congreso | 09-Ago-05 | Convocatoria del Encuentro Nacional de Educación Popular en Chile |
| 603 | CON 1 | Convenio | 18-Oct-95 | Convenio entre el DIF y AJAGI |
| 25 | CON 2 | Convenio | 28-Dic-95 | Convenio de prestación de servicios educativos celebrado entre las autoridades agrarias de San Andrés Cohamiata denominada "la comunidad" por otra los responsables asignados por la junta de la Agencia municipal de Tateikita denominado "el comité" y por otro, los profesores del CETMK denominados "te +kitamete" |
| 884 | CON 3 | Convenio | 01-Nov-00 | Convenio UCIHJ-AJAGI-ITESO |
| 946 | CON 4 | Convenio | 29-Ene-02 | Acuerdo de cooperación entre AJAGI y DVV 2002 |
| 945 | CON 5 | Convenio | 28-Feb-06 | Acuerdo de cooperación entre AJAGI y DVV 2006 |
| 1069 | CUE 1 | Cuestionario | 14-Nov-05 | Entrevista a padre de familia y profesores sobre las expectativas de sus hijos, la escuela y la comunidad |
| 704 | CUE 2 | Cuestionario | | Borrador de cuestionario que elaboró Brad Bilow para ser aplicado a los alumnos. |
| 898 | CUE 3 | Cuestionario | | Diagnóstico de la situación escolar de los posibles alumnos. |
| 899 | CUE 4 | Cuestionario | | Cuestionario para padres de familia |
| 981 | CONG 2 | Curso | 16-Abr-04 | Tríptico con información sobre el curso de "educación para la paz con especialización en mediación" |
| 698 | DISQ | Disquete | 01-Sep-98 | |
| 580 | EVA 1 | Evaluación | 28-Dic-95 | Evaluación entregada a PACMYC por financiamiento al taller de artesanías |

| | | | | |
|------|--------|------------|-----------|---|
| 551 | EVA 2 | Evaluación | 01-Jun-96 | Evaluación de cada profesor |
| 539 | EVA 3 | Evaluación | 01-Jul-96 | Evaluación práctica / formación docente |
| 537 | EVA 4 | Evaluación | 29-Ago-96 | Evaluación general del proyecto educativo Tatutsi Maxakwaxi |
| 116 | EVA 5 | Evaluación | 28-Dic-96 | **Evaluación del proyecto para conseguir recursos. De Ba Asolay. Se señalan otras aportaciones: Embajada de Holanda (dictamen 52 / proyecto 78) |
| 538 | EVA 6 | Evaluación | 01-Ene-97 | Evaluaciones relación secundaria comunidad |
| 72 | EVA 7 | Evaluación | 24-Ene-97 | **Un listado de preguntas con la intención de evaluar a los asesores. |
| 540 | EVA 8 | Evaluación | 24-Ene-97 | Cuestionario de evaluación de asesores |
| 66 | EVA 9 | Evaluación | 01-Dic-97 | **Esquema de trabajo de la secundaria. Puntos a resaltar de la evaluación a cada maestro, puntos comunes, pensar en Ángel como director. |
| 541 | EVA 10 | Evaluación | 12-Dic-97 | Evaluación del trabajo de los profesores de la secundaria Tatutsi Maxakwaxi durante el primer semestre del año escolar 97-98 |
| 67 | EVA 11 | Evaluación | 14-Ene-98 | **Continuación de evaluación: seguimiento alumnos y seguimiento con relación a la comunidad. |
| 883 | EVA 12 | Evaluación | 22-May-02 | Documento de trabajo para evaluación conjunta del convenio ITESO-UCIHJ-AJAGI |
| 1058 | EVA 13 | Evaluación | 02-Jul-02 | Logros, avances y dificultades del área administrativa realizado por Gabriela Ibáñez |
| 806 | EVA 14 | Evaluación | 01-Ene-03 | Análisis del trabajo realizado Semana del 5 al 9 de enero 2003 |
| 809 | EVA | Evaluación | 05-Ene-03 | Reflexión sobre el trabajo en el CETMK |
| 1010 | EVA 16 | Evaluación | 14-Mar-05 | Evaluación escolar del CETMK realizado por Sarah Corona |
| 757 | EVA 17 | Evaluación | 07-Sep-05 | Cuestionario dirigido a los responsables o directores de proyectos apoyados por el programa de educación de la Fundación Ford |
| 760 | EVA 18 | Evaluación | 16-Sep-05 | Evaluación del programa de educación básica de la Fundación Ford. Segunda parte. Estudio de caso: Proyecto educativo intercultural wixárika |
| 1022 | EVA 19 | Evaluación | 31-Oct-06 | Reunión de evaluación de estancia del equipo catalán en San Andrés y San Miguel |
| 761 | EVA 15 | Evaluación | 31-Jul-03 | Evaluación externa realizada por Sarah Corona |
| 43 | EXP | Expediente | 06-Dic-95 | Acta de nacimiento de Ángel Zavala y cartilla |

| | | | | |
|-------|--------|-------------|-----------|--|
| 711 | | expediente | 01-Ene-99 | Comprobante de pago de Amalia Díaz |
| 51-59 | EXP 1 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Carlos |
| | EXP 2 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Everardo |
| | EXP 3 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Agustín |
| | EXP 4 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Eduardo |
| | EXP 5 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Feliciano |
| | EXP 6 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Apolonia |
| | EXP 7 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Ceferino |
| | EXP 8 | Expedientes | 06-Dic-95 | Copias de documentos personales de Fermín |
| 46 | FIC 1 | Ficha | 06-Dic-95 | Ficha de control de personal, de la SEP, DEB, DES y subdirección de escuelas por cooperación. Se anexan documentos probatorios: acta de nacimiento, título profesor normalista, título de Lic., en ciencias sociales, pasante en educación indígena. |
| 47 | FIC 2 | Ficha | 06-Dic-95 | Ficha de control de personal, de la SE, DEB, DES y subdirección de escuelas por cooperación. Se anexa su acta de nacimiento Everardo Año escolar 95-96 |
| 48 | FIC 3 | Ficha | 06-Dic-95 | Ficha de control de personal, de la SE, DEB, DES y subdirección de escuelas por cooperación. Se anexa su acta de nacimiento Agustín Año escolar 95-96 |
| 49 | FIC 4 | Ficha | 06-Dic-95 | Ficha de control de personal, de la SE, DEB, DES y subdirección de escuelas por cooperación. Se anexa acta de nacimiento de Toño. Año escolar 95-96 |
| 50 | FIC 5 | Ficha | 06-Dic-95 | Ficha de control de personal, de la SE, DEB, DES y subdirección de escuelas por cooperación. Se anexa acta de nacimiento de Feliciano Año escolar 95-96 |
| 661 | FIC 6 | Ficha | 28-Dic-95 | Ficha de la SEP Jal de datos del CETMK |
| 666 | FIC 7 | Ficha | 28-Dic-95 | Ficha de la SEP Jal, Relación de personal del CETMK |
| 667 | FIC 8 | Ficha | 28-Dic-95 | Ficha estadística de educación secundaria inicio del ciclo 1995-1996 |
| 668 | FIC 9 | Ficha | 01-Abr-96 | Ficha del Inventario de inmuebles y muebles escolares e Instructivo para el llenado del cuestionario "inventario de edificios escolares" de la SEP Jal. |
| 1041 | FIC 10 | ficha | 19-Feb-02 | Calificaciones preparatoria abierta |
| 1040 | FIC 11 | Ficha | 15-Nov-03 | Calificaciones preparatoria abierta |

| | | | | |
|------|--------|---------------|-----------|--|
| 1030 | FIC 12 | Ficha | 07-May-06 | Plantilla de personal de la escuela para la SEP |
| 1031 | FIC 13 | Ficha | 24-May-06 | Ficha del directos del CETMK para la SEP |
| 683 | PRO | Ficha | | Ficha de proyecto de Fondo Indígena |
| 1013 | FIN | Financiadoras | 10-May-05 | Lista de financiadoras del CETMK con monto, periodo, comentarios y autofinanciación |
| 31 | FOT 1 | Fotografía | 06-Dic-95 | Fotografía del día de la inauguración, los maestros y el aula de cartón. Firma de recibido de la subdirección por cooperación |
| 665 | FOT 2 | fotografías | 09-Jun-96 | Fotografías profesores, alumnos de primer y segundo grado |
| 892 | INF 2 | Informe | 30-Nov-94 | Informe de semestre de campo de Mónica González |
| 509 | INF 3 | Informe | 12-Dic-94 | Informe anual. Avances del proyecto educativo para la Sierra wixárika. |
| 890 | INF 4 | Informe | 08-Feb-95 | Reflexiones de la SEP que envía Magda Gómez Directora de Procuración de Justicia del INI a la propuesta del CETMK |
| 527 | INF 5 | Informe | 19-Sep-95 | Informe de las actividades de personal del INI para recabar información sobre el conflicto presentado en la misión de Santa Clara. |
| 531 | INF 6 | Informe | 07-Oct-95 | Participación de Rocío de Aguinaga en las comunidades wixáritari en el proceso de constitución de CETMK |
| 602 | INF 7 | Informe | 28-Dic-95 | Expediente financiamiento PACMYC |
| 82 | INF 8 | Informe | 01-Jun-96 | Informe de Elena Vilbao. |
| 512 | INF 9 | Informe | 01-Oct-96 | El proyecto educativo y su proceso |
| 670 | INF 1 | Informe | 28-Dic-96 | Relación de depositarios para la entrega de apoyo económico del CONAFE |
| 579 | INF 10 | Informe | 28-Dic-96 | Informe de actividades de alguien de Giovana en su semestre de campo |
| 141 | INF 11 | Informe | 01-Mar-97 | Texto sensible de Mónica. |
| 787 | INF 12 | Informe | 01-Jun-97 | Reporte final de semestre de campo. Proyect Sierra Huichola CETMK Laura Gabriela Flores y Brenda Valdés |
| 62 b | INF 13 | Informe | 01-Jun-97 | Informe Proyecto de expresión |
| 606 | INF 14 | Informe | 23-Jul-97 | Respuesta al oficio 605. Rocío informa sobre CETMK a la coordinadora de Educación Básica de la DGEI |
| 626 | INF 15 | Informe | 30-Sep-97 | Informe a FONCA. Periodo 20 junio a 30 septiembre 1997Elaborado por Víctor Ojeda |

| | | | | |
|-----|--------|---------|-----------|--|
| 634 | INF 16 | Informe | 01-Oct-97 | Informe de actividades de Jaime Morales en su estancia en San Miguel de 25 al 27 de octubre 1997 |
| 633 | INF 17 | Informe | 01-Nov-97 | Informe de actividades de Angélica Rojas en su estancia en San Miguel de 25 de octubre a 25 de noviembre 1997 |
| 676 | INF 18 | Informe | 01-Dic-97 | Informe de actividades en San Miguel de Jaime Morales |
| 692 | INF 19 | Informe | 01-Dic-97 | Informe de actividades en San Miguel de Christiane Von Groll y Maren |
| 100 | INF | Informe | 28-Dic-97 | ** En este hago un análisis por lo que considero que CETMK está ya apropiada Documento de Rocío creo que es clave. |
| 694 | INF 20 | Informe | 28-Dic-97 | Informe financiero anual 1997 |
| 636 | INF 21 | Informe | 01-Feb-98 | Informe de actividades de Angélica Rojas en su estancia en San Miguel de 14 al 28 de febrero 1998 |
| 678 | INF 22 | Informe | 01-Mar-98 | Informe de actividades en San Miguel del asesor Juan Carlos Martínez |
| 109 | INF 23 | Informe | 22-Jun-98 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 109 | INF 23 | Informe | 21-Jul-98 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 109 | INF 23 | Informe | 24-Ago-98 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 146 | INF 24 | Informe | 07-Sep-98 | Un relato de historia de mi participación en TMK |
| 109 | INF 23 | Informe | 21-Oct-98 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 109 | INF 35 | Informe | 15-Dic-98 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 649 | INF 25 | Informe | 28-Dic-98 | Informe del proceso de constitución del CETMK |
| 110 | INF 26 | Informe | 29-Dic-98 | Informe de ingresos, egresos y saldos. Desglosado por cada evento, y presupuesto para 1999. Estados de cuenta del banco Se presentó a los maestros |
| 864 | INF 27 | Informe | 01-Feb-99 | CETMK El equipo de trabajo y sus funciones |

| | | | | |
|-----|--------|---------|-----------|--|
| 109 | INF 23 | Informe | 17-Feb-99 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 702 | INF 28 | Informe | 05-Mar-99 | Informe de actividades en San Miguel de Brad Biglow |
| 109 | INF 23 | Informe | 26-Mar-99 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 109 | INF 23 | Informe | 20-Sep-99 | ***Informes de la secretaría de Finanzas, quien apoyó la construcción de la tercera aula, y nos prestaba su registro para recibir donativos. |
| 111 | INF 29 | Informe | 28-Dic-99 | Informe de ingresos, egresos y saldos de 1999 (I y II) |
| 752 | INF 30 | Informe | 30-Dic-99 | Informe anual de actividades para la Asociación Coalición para el Medio Ambiente y Desarrollo. |
| 91 | INF 31 | Informe | 14-Abr-00 | Copia de informe a Finlandia |
| 868 | INF 32 | Informe | 01-Jun-00 | Informe Trimestral abril- junio 2000 Proyecto de Educación |
| 968 | INF 33 | Informe | 07-Jul-00 | Informe trimestral abril- junio 2000 a DVV |
| 980 | INF 34 | Informe | 07-Jul-00 | Informe trimestral abril- junio 2000 para DVV |
| 937 | INF | Informe | 08-Nov-00 | Descripción de la educación indígena en general y de la situación educativa en la región wixárika |
| 740 | INF 36 | Informe | 22-Nov-00 | Informe de Elba Vargas |
| 878 | INF 37 | Informe | 01-Dic-00 | Informe anual de actividades enero - diciembre 2000 |
| 947 | INF 38 | Informe | 11-Ene-01 | Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas Centro Educativo Tatusi Maxakwaxi Informe Anual DVV. Enero-diciembre 2000 |
| 866 | INF 39 | Informe | 21-Feb-01 | Documento que informa sobre los procesos realizados en la constitución del CETMK |
| 867 | INF 40 | Informe | 23-Abr-01 | Funciones y tareas de las distintas áreas del CETMK |
| 966 | INF 41 | Informe | 18-Jun-01 | Informe trimestral enero -marzo 2001 a DVV |
| 879 | INF 42 | Informe | 08-Ago-01 | Relación de maestros del CETMK y plan de trabajo |
| 962 | INF 43 | Informe | 10-Oct-01 | Informe semestral abril-septiembre del 2001 a DVV |
| 960 | INF 44 | Informe | 28-Nov-01 | Informe de actividades 2001 a DVV |
| 939 | INF 45 | Informe | 04-Dic-01 | Informe del año 2001 a la Fundación Díaz |

| | | | | |
|------|--------|---------|-----------|--|
| 943 | INF 46 | Informe | 04-Dic-01 | Informe trimestral enero marzo para la Fundación Díaz |
| 957 | INF 47 | Informe | 16-Ene-02 | Indicaciones para el informe anual 2001 para DVV |
| 774 | INF 48 | Informe | 17-Ene-02 | Informe de Actividades Maïke Kreisel |
| 948 | INF | Informe | 24-Ene-02 | Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas Centro Educativo Tatusi Maxakwaxi Informe Anual DVV. Enero-diciembre 2001 |
| 759 | INF 50 | Informe | 20-Feb-02 | Relación de cheques emitidos para el proyecto "Fortalecimiento del CETMK" |
| 1042 | INF 50 | Informe | 04-Abr-02 | Informe preparatoria abierta |
| 877 | INF 51 | Informe | 10-Abr-02 | Situación de maestros del CETMK |
| 748 | INF 52 | Informe | 30-Abr-02 | Informe anual financiero y de actividades al Ministerio de Cooperación de Finlandia |
| 963 | INF 53 | Informe | 31-May-02 | Informe trimestral enero-marzo 2002 a DVV |
| 1044 | INF 54 | Informe | 11-Jun-02 | Innovaciones metodológicas recientes con la CEAP de la preparatoria abierta |
| 1045 | INF 55 | Informe | 11-Jun-02 | Informe sobre el perfil de los asesores de la preparatoria abierta |
| 1043 | INF 56 | Informe | 01-Jul-02 | Informe de actividades 2002 de la preparatoria abierta |
| 770 | INF 57 | Informe | 08-Jul-02 | Informe de actividades a la fundación FORD |
| 779 | INF 58 | Informe | 12-Ago-02 | Informe de actividades de Margarita Contreras |
| 771 | INF 59 | Informe | 15-Ago-02 | Informe de actividades a la fundación FORD |
| 775 | INF 60 | Informe | 15-Ago-02 | Informe de actividades a la fundación FORD |
| 784 | INF 61 | Informe | 15-Ago-02 | Resumen Informe de Mónica para la FORD (área educativa) |
| 1054 | INF 62 | Informe | 03-Sep-02 | Informe Septiembre 2001 agosto 2002 FORD |
| 769 | INF63 | Informe | 06-Sep-02 | Informe financiero a la Fundación Ford |
| 1034 | INF 64 | Informe | 14-Dic-02 | Informe anual 2002 para DVV |
| 959 | INF 65 | Informe | 15-Dic-02 | Formato para el informe anual 2002 para DVV |
| 961 | INF 66 | Informe | 16-Dic-02 | informa anual 2002 a DVV |
| 798 | INF 67 | Informe | 28-Dic-02 | Información numérica sobre la semana de la solidaridad en el ITESO |

| | | | | |
|------|--------|---------|-----------|---|
| 746 | INF 68 | Informe | 30-Ene-03 | Informe anual financiero y de actividades al Ministerio de Cooperación de Finlandia |
| 777 | INF 69 | Informe | 30-Ene-03 | Informe de actividades a la fundación FORD Extensión del apoyo Septiembre 2002 - enero 2003 |
| 758 | INF 70 | Informe | 06-Feb-03 | Información de egresados del CETMK |
| 965 | INF 71 | Informe | 28-Jul-03 | Informe semestral 2003 a DVV |
| 773 | INF 72 | Informe | 21-Oct-03 | Informe de actividades a la fundación FORD Febrero-octubre 2003 |
| 768 | INF 73 | Informe | 30-Oct-03 | Informe financiero a la Fundación Ford |
| 781 | INF 74 | Informe | 31-Oct-03 | Informe de actividades a la fundación FORD febrero - octubre 2003 |
| 745 | INF 76 | Informe | 28-Feb-04 | Informe Financiero al Ministerio de Cooperación de Finlandia |
| 772 | INF 77 | Informe | 06-May-04 | Informe de actividades a la fundación FORD Noviembre 2003- abril 2004 |
| 1074 | INF 78 | Informe | 20-May-04 | Narración de la experiencia del CETMK |
| 1036 | INF 79 | Informe | 08-Jul-04 | Informe 2004 monitoreo |
| 1068 | INF 80 | Informe | 15-Dic-04 | Informe de actividades 2004 para ITESO |
| 970 | INF 81 | informe | 16-Dic-04 | formato del informe 2004 y planeación 2005 |
| 964 | INF 82 | Informe | 07-Ene-05 | Informe anual 2004 a DVV |
| 1052 | INF 83 | Informe | 03-Feb-05 | Informe Narrativo FORD 2005 |
| 776 | INF 84 | Informe | 14-Feb-05 | Informe de actividades a la fundación FORD Noviembre 2002- abril 2005 |
| 1048 | INF 85 | Informe | 16-Feb-05 | Informe para el Ministerio de Cooperación de Finlandia febrero 2003-febrero 2004 |
| 1049 | INF 86 | Informe | 21-Feb-05 | Informe para el Ministerio de Cooperación de Finlandia febrero 2004-febrero 2005 |
| 1032 | INF 88 | Informe | 10-May-05 | Informe con fotografías sobre los avances de la construcción de la carpintería. DVV |
| 1060 | INF 89 | Informe | 06-Jun-05 | Informe narrativo Fundación Díaz |
| 1059 | INF 90 | Informe | 07-Jun-05 | Informe financiero Fundación Díaz |
| 778 | INF 91 | Informe | 08-Sep-05 | Informe de actividades a la fundación FORD Extensión del apoyo Mar-Ago. 2005 |

| | | | | |
|------|---------|------------|-----------|---|
| 952 | INF 92 | informe | 03-Nov-05 | carta con fecha y formatos de informe del 2005 y planificación 2006 de DVV |
| 803 | INF 93 | Informe | 01-Dic-05 | Informe Anual 2005 a IIZ/DVV |
| 1037 | INF 94 | Informe | 13-Dic-05 | Informe semestral enero-junio 2005 para DVV |
| 967 | INF 95 | Informe | 14-Dic-05 | Informe semestral 2005 a DVV |
| 997 | INF 96 | Informe | 14-Dic-05 | Informe semestral a DVV 2005 |
| 953 | INF 97 | Informe | 02-Feb-06 | Formatos para el informe mensual de DVV |
| 1038 | INF 98 | Informe | 06-Jul-06 | Informe semestral enero -junio 2006 para DVV |
| 578 | INF 99 | Informe | 19-Oct-06 | Informe de actividades CETMK |
| 1015 | INF 100 | Informe | 09-May-07 | Informe Narrativo a la Fundación FORD marzo 2006-febrero 2007 |
| 979 | INF 35 | Informe | 03-Oct-00 | Informe trimestral julio septiembre 2000 para DVV |
| 703 | INF 101 | Informe | | Informe de Brad Biglow sobre algunos problemas que observa en San Miguel |
| 743 | INF 102 | Informe | | Listado de las instituciones que han apoyado el CETMK |
| 744 | INF 103 | Informe | | Listado de personas que han participado en el CETMK |
| 754 | INF 104 | Informe | | Primer Informe de las actividades de la coordinación general |
| 855 | INF 105 | Informe | | Número de alumnos y maestros en las localidades de la región wixárika |
| 875 | INF 106 | Informe | | Lista de alimentos que se consumen a la semana |
| 1035 | INF 75 | Informe | 15-Ene-04 | Informe 2003 para DVV |
| 1053 | INF 87 | Informe | 22-Feb-06 | Informe parcial 2006 FORD |
| 70 | INV 1 | Invitación | 29-Sep-95 | Invitación a la inauguración del CETMK |
| 720 | INV 2 | invitación | 28-Dic-98 | Invitación y programa del acto de clausura de la primer generación |
| 815 | INV 3 | Invitación | 23-Jul-99 | Invitación a Carlos Chávez de Benjamín Berlanga al Foro de Análisis de los acuerdos realizados en Jomtien Tailandia "Educación para todos" |
| 816 | INV 4 | Invitación | 19-Abr-00 | Invitación al presidente de la UCIHJ del Instituto Mexicano de la Juventud al Encuentro entre organizaciones indígenas para reflexionar sobre la juventud |
| 714 | INV 5 | Invitación | 01-Jun-00 | Invitación a la graduación de la tercera generación |

| | | | | |
|------|--------|-------------|-----------|---|
| 847 | INV 6 | Invitación | 29-Jun-01 | Invitación a la graduación de la generación 1998-2001 del CETMK |
| 888 | INV 7 | Invitación | 28-Dic-01 | Invitación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Buenos Aires y la Fundación FORD al concurso para el otorgamiento de incentivos al estudio |
| 61 | INV 8 | Invitación | 28-Feb-02 | Carta dirigida a mi para invitar a tres maestros a un curso sobre salas de lectura |
| 749 | INV 9 | Invitación | 01-Oct-02 | Invitación a Lea y Pekka Kantonen para presentar en San Miguel la exposición "mi lugar favorito" |
| 1073 | INV 10 | Invitación | 07-Jun-04 | Invitación a la graduación de la octava generación 2001-2004 |
| 1071 | INV 11 | Invitación | 13-Jun-05 | Invitación a la graduación de la octava generación 2002-2005 |
| 514 | LEG 1 | Legislación | 13-Jul-93 | Ley General de Educación |
| 723 | LEG 2 | Legislación | 01-Oct-93 | Declaración de Tlahuitoltepec sobre los derechos fundamentales de las naciones, nacionalidades y pueblos indígenas de indolationamérica |
| 728 | LEG 3 | Legislación | 28-Dic-94 | Discriminación contra las poblaciones indígenas. Examen técnico del proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las poblaciones Indígenas. |
| 637 | LEG 4 | Legislación | | Tabla de propuestas legales nacionales y extranjeras sobre pueblos indígenas |
| 725 | LEG 5 | Legislación | | Logros legislativos nacionales e internacionales |
| 750 | MAN 1 | Manual | 28-Dic-03 | Manual para 2003 de la cooperación no gubernamental al desarrollo en Finlandia |
| 95 | MAP 1 | Mapa | 28-Dic-00 | Mapa, de invasiones |
| 1003 | MAP 2 | mapa | 21-Ene-03 | Mapa de la región wixárika |
| 1027 | MAP 3 | Mapas | 13-Mar-06 | Croquis San Miguel |
| 1028 | MAP 4 | Mapas | 13-Mar-06 | Croquis secundaria |
| 562 | MAP5 | Mapas | | Mapas de las comunidades wixáritari |
| 32 | OFI 1 | Oficio | 07-Jun-95 | Copia del oficio DGPE. 389/95 dirigida a Fernando Garza Martínez, secretario particular del gobernador. Para informar del envío a Agustín de una cedula y tener mayor información que determine la factibilidad de la obra (CETMK). Firma Miguel Ángel Rúelas Rico. Con copia para don Efraín, Agustín, archivo y otra ilegible., sello de recibido de la subdirección de escuelas por cooperación. |
| 642 | OFI 2 | Oficio | 14-Jun-95 | Dictamen del proyecto por parte de la fundación Ba'Asolay |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|--|
| 658 | OFI 3 | Oficio | 01-Ago-95 | Oficio donde la comunidad y el patronato designan a Ángel Zavala como director y a Carlos Salvador como subdirector del CETMK |
| 23 | OFI 4 | Oficio | 17-Ago-95 | Copia carta compromiso donde las autoridades de San Miguel Huaixtla y el patronato nombró profesor del TMK |
| 28 | OFI 5 | Oficio | 17-Ago-95 | Carta del gobernador tradicional huichol de San Miguel Huaixtla a quien corresponda. Está firmada por el gobernador tradicional José Manuel Ramírez y el sello de la comunidad. |
| 29 | OFI 6 | Oficio | 17-Ago-95 | Carta elaborada por los ancianos de la comunidad, los maestros propuestos y el patronato para proponer tres nombres para asignar al Centro educativo y mostrar el sello. Firman los ancianos, el representante del comité de padres de familia y el director del centro educativo. |
| 19 | OFI 10 | Oficio | 01-Sep-95 | Copia Oficio 1682, Carlos |
| 20 | OFI 11 | Oficio | 01-Sep-95 | Copia Oficio 1679 |
| 16 | OFI 7 | Oficio | 01-Sep-95 | Copia de oficio núm. 1678, expediente F-101, de nombramiento de Feliciano, por un año del 1º de septiembre de 96 a 31 agosto de 96. |
| 17 | OFI 8 | Oficio | 01-Sep-95 | Copia Oficio 1680, expediente F- 101, Agustín |
| 18 | OFI 9 | Oficio | 01-Sep-95 | Copia Oficio 1681, expediente F- 101Everardo |
| 525 | OFI 12 | Oficio | 15-Sep-95 | Carta de el secretario de educación del Estado a Obispo del Nayar (copia) |
| 24 | OFI 13 | Oficio | 27-Nov-95 | Copia de la carta que señala la donación del terreno para la construcción del TMK, la construcción de una aula provisional y el inicio de la construcción de dos aulas con apoyo de SEDESOL |
| 662 | OFI 14 | Oficio | 27-Nov-95 | Petición a la SEP Jal para la creación del CETMK |
| 22 | OFI 15 | Oficio | 06-Dic-95 | Copia Propuesta de director y subdirector del TMK |
| 37 | OFI 16 | Oficio | 06-Dic-95 | Carta compromiso de Feliciano donde en asamblea se nombró profesor del CETMK donde se compromete a cumplir las obligaciones que le asigna la comunidad y los compromisos y actividades que se deriven del centro. |
| 38 | OFI 17 | Oficio | 06-Dic-95 | Carta compromiso de Carlos donde en asamblea se nombró profesor del CETMK donde se compromete a cumplir las obligaciones que le asigna la comunidad y los compromisos y actividades que se deriven del centro. |
| 39 | OFI 18 | Oficio | 06-Dic-95 | Carta compromiso de Toño donde en asamblea se nombró profesor del CETMK donde se compromete a cumplir las obligaciones que le asigna la comunidad y los compromisos y actividades que se deriven del centro. |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|--|
| 40 | OFI 19 | Oficio | 06-Dic-95 | Carta compromiso de Agustín donde en asamblea se nombró profesor del CETMK donde se compromete a cumplir las obligaciones que le asigna la comunidad y los compromisos y actividades que se deriven del centro. |
| 41 | OFI 20 | Oficio | 06-Dic-95 | Carta compromiso de Everardo donde en asamblea se nombró profesor del CETMK donde se compromete a cumplir las obligaciones que le asigna la comunidad y los compromisos y actividades que se deriven del centro. |
| 564 | OFI 21 | Oficio | 28-Dic-95 | Cartas de solicitud y de aceptación semestres de campo del ITESO |
| 652 | OFI 22 | Oficio | 28-Dic-95 | Nombramiento de Ángel Zavala como director del CETMK |
| 653 | OFI 23 | Oficio | 28-Dic-95 | Nombramiento de Carlos Salvador como subdirector del CETMK |
| 654 | OFI 24 | Oficio | 28-Dic-95 | Constancia de incorporación |
| 655 | OFI 25 | Oficio | 28-Dic-95 | Autorización de apertura del CETMK |
| 656 | OFI 26 | Oficio | 28-Dic-95 | Fichas de control de personal de Everardo, Agustín, Carlos, Feliciano y Antonio |
| 663 | OFI 33 | Oficio | 28-Dic-95 | Cartas compromiso de los profesores Carlos, Everardo, Feliciano, Antonio y Agustín |
| 669 | OFI 27 | Oficio | 12-Ene-96 | Autorización de la SEP para que el CETMK lleve el nombre "Tatutsi Maxa Kwaxi" |
| 671 | OFI 28 | Oficio | 20-Ene-96 | Oficio al que se anexa una relación de los alumnos para decidir sobre las becas |
| 672 | OFI 29 | Oficio | 23-Ene-96 | Solicitud de becas al CONAFE |
| 673 | OFI 30 | Oficio | 23-Ene-96 | Relación de los alumnos que solicitan beca |
| 674 | OFI 31 | Oficio | 23-Ene-96 | Solicitudes de BECA CONAFE de 19 alumnos |
| 604 | OFI 32 | Oficio | 24-Ene-96 | Carta al DIF |
| 712 | | Oficio | 08-Oct-96 | Oficio donde se comunican los teléfonos de la Sección 47 del SNTE |
| 114 | OFI 33 | Oficio | 04-Dic-96 | Oficio de la Secretaría de Educación Jalisco donde expresa que el plan de estudios es congruente con los fines de la educación secundaria y que se ubica en la propuesta del programa de desarrollo Educativo 1995-2000. |
| 21 | OFI 34 | Oficio | 28-Dic-96 | Copia Documento de Secretaría de Educación. Subdirección de escuelas por cooperación. Para la incorporación de la secundaria |
| 620 | OFI 35 | Oficio | 20-Mar-97 | Solicitan aclaración sobre la información enviada del CETMK. Fundación de artistas e intelectuales por los pueblos indígenas de Iberoamérica |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|---|
| 79 | OFI 36 | Oficio | 16-May-97 | **Documento el Comité Financiero del Fondo Regional de Solidaridad de Tuapurie. Primer viaje al DF |
| 605 | OFI 37 | Oficio | 01-Jul-97 | Fax de la DGEI a Rocío. Solicitud de información del CETMK |
| 122 | OFI 38 | Oficio | 09-Oct-97 | Oficio 58 de la agencia municipal de san Miguel Huaixtita. Solicitando que retenga el cheque del maestro Antonio Ramírez por no cumplir el pago de 1720.00 pesos por el daño a Rosalía |
| 677 | OFI 39 | Oficio | 15-Ene-98 | Carta finiquito del proceso de asesoría a las prestadoras de servicio social del ITESO Laura Flores y Brenda Valdés |
| 687 | OFI 40 | Oficio | 01-Jun-98 | Carta de agradecimiento del entonces presidente de la asociación de estudiantes |
| 144 | OFI 41 | Oficio | 01-Ago-98 | Carta de Acuerdos (no cumplidos totalmente) tomados con Andrés Peixoto Se me daría un nombramiento de tiempo fijo para seguir haciendo la revista Sinéctica, (cumplió) se me apoyaría para realizar el trabajo de CETMK, (no se cumplió) |
| 835 | OFI 42 | Oficio | 01-Ago-98 | Oficio de Antonio de la Cruz al Secretario de Educación donde señala su renuncia |
| 833 | OFI 43 | Oficio | 03-Sep-98 | Oficio de Ángel Zavala a la Dirección de Secundarias para asentar que se propone a Rodolfo Salvador como profesor del CETMK |
| 832 | OFI 44 | Oficio | 06-Nov-98 | Oficio del Director de Educación Secundaria a la Directora de Educación Primaria para solicitar autorizar a Rodolfo Salvador en lugar de Antonio de la Cruz |
| 793 | OFI 45 | Oficio | 28-Dic-98 | Agradecimiento De Utilio en la graduación de la primera generación |
| 818 | OFI 46 | Oficio | 05-Ene-99 | Oficio donde Everardo de la Cruz, Solicita al Delegado el CONAFE su apoyo para transportar material para el CETMK |
| 819 | OFI 47 | Oficio | 07-Ene-99 | Oficio donde Malú , Solicita a la Procuraduría de Asuntos Indígena su apoyo para transportar material para el CETMK |
| 831 | OFI 48 | Oficio | 25-Jun-99 | Oficio del Director de Educación Secundaria al Secretario de Educación del Estado donde se expone que ante la salida de Antonio de la Cruz se propone a Rodolfo Salvador como maestro pero la Subdirectora de Nivel primarias que no procede la entre del recurso al profesor |
| 820 | OFI 95 | Oficio | 30-Jun-99 | Copia del Oficio donde Carlos Salvador agradece al Secretario Técnico del Consejo de la Comisión Nacional de Derechos Humanos la donación de libros |
| 821 | OFI 49 | Oficio | 14-Dic-99 | Oficio donde Carlos Salvador solicita al Gerente General de Laboratorios Julio la donación de una cámara para el CETMK |
| 834 | OFI 50 | Oficio | 17-Ene-00 | Oficio del Director de Educación Secundaria a la Coordinadora de Educación Básica donde se solicita la retroactividad del pago de Rodolfo Salvador |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|---|
| 565 | OFI 51 | Oficio | 08-Feb-00 | Solicitud de apoyo económico al presidente municipal de Mezquicé para el CETMK |
| 822 | OFI 52 | Oficio | 21-Feb-00 | Oficio de Carlos Salvador a la Directora del Instituto del Saber para agradecer la donación de máquinas de escribir |
| 830 | OFI 53 | Oficio | 13-Mar-00 | Oficio donde se da a conocer la renuncia de Rodolfo Salvador y la propuesta de que Eduardo de la Cruz ocupe su lugar |
| 829 | OFI 54 | Oficio | 11-May-00 | Oficio del director de Educación Secundaria del Gobierno de Jalisco a la Coordinadora de la Dirección de Educación Básica para informar de la Renuncia de Antonio de la Cruz y Rodolfo Salvador y la propuesta de Eduardo de la Cruz |
| 828 | OFI 55 | Oficio | 23-May-00 | Oficio de la Coordinadora de Educación Básica de la SEP- Jal al coordinador de Administración para autorizar los pagos a Rodolfo Salvador |
| 823 | OFI 56 | Oficio | 06-Jun-00 | Oficio de Carlos y Rocío a la Subdirectora de Equidad y Servicios a Jóvenes (no dice de qué institución) para informar el costo de la avioneta para que dos alumnos pudieran asistir el Primer Encuentro Regional de Jóvenes Indígenas de la zona norte |
| 826 | OFI 57 | Oficio | 07-Jun-00 | Oficio de Rocío a quien corresponda donde hace constar que la psicóloga Katrin Wimer participó en el CETMK |
| 825 | OFI 58 | Oficio | 21-Jun-00 | Oficio de la Secretaria técnica particular de la secretaria técnica del Consejo de la Comisión Nacional de Derechos Humanos a Rocío para informar de la donación de libros al CETMK |
| 824 | OFI 59 | Oficio | 03-Jul-00 | Oficio de Rocío a la Secretaria técnica particular de la secretaria técnica del Consejo de la Comisión Nacional de Derechos Humanos para agradecer la donación de libros |
| 836 | OFI 69 | Oficio | 14-Ago-00 | Oficio del Director de Educación Indígena al profesor Pedro González Carrillo donde se le comisiona como maestro frente a grupo del CETMK |
| 827 | OFI 61 | Oficio | 08-Feb-01 | Oficio de Oscar Hernández a Acción Solidaria- IGMAN donde se hace constar que el ITESO ha dado seguimiento y apoyo al CETMK |
| 837 | OFI 62 | Oficio | 27-Mar-01 | Oficio de Rocío al secretario de educación para pedir apoyo económico para los estudiantes huicholes del ITESO. |
| 838 | OFI 63 | Oficio | 27-Mar-01 | Oficio de Rocío al secretario de educación para pedir apoyo para conseguir equipos generadores de energía solar para la instalación de un centro de cómputo en el CETMK |
| 586 | OFI 64 | Oficio | 08-Ago-01 | Carta de agradecimiento al presidente de Intel México de Rocío |
| 588 | OFI 65 | Oficio | 08-Ago-01 | Carta al Director de la dirección administrativa del ITESO |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|---|
| 846 | OFI 66 | Oficio | 04-Sep-01 | Oficios (dos) de Carlos Salvador al Coordinador de Educación Básica para solicitar la renovación de la comisión de la maestra Amalia Díaz y del maestro Carlos Salvador |
| 1 | OFI 67 | Oficio | 31-Oct-01 | Nombramiento de Carlos (copia) Un año de comisión en TMK Adscrito a Esc. Urb. Núm. 619 en Mezquitic |
| 2 | OFI 68 | Oficio | 31-Oct-01 | Nombramiento de Feliciano (copia) |
| 3 | OFI 69 | Oficio | 31-Oct-01 | Nombramiento de Agustín (copia) |
| 4 | OFI 70 | Oficio | 31-Oct-01 | Nombramiento de Everardo (copia) |
| 5 | OFI 71 | Oficio | 31-Oct-01 | Nombramiento de Eduardo (copia) |
| 589 | OFI 72 | Oficio | 06-Jun-02 | Carta del ITESO a Carlos Salvador |
| 585 | OFI 73 | Oficio | 02-Jul-02 | Carta de Rocío a la coordinadora de vinculación de la UNIVA |
| 764 | OFI 74 | Oficio | 10-Oct-02 | Oficio donde se solicita a la Ford una extensión del proyecto para utilizar el dinero restante dos meses más hasta octubre |
| 765 | OFI 75 | Oficio | 11-Oct-02 | Solicitud de financiamiento a la Ford para la segunda etapa del proyecto "Fortalecimiento del CETMK" |
| 800 | OFI 76 | Oficio | 27-Nov-02 | Oficio donde los estudiantes huicholes del ITESO y Rocío agradecen a Rosa Rojas (INI) el poder otorgar becas a estudiantes en universidades privadas |
| 6 | OFI 77 | Oficio | 28-Dic-02 | Copia concentrado de registro de información sobre los maestros de la Secretaría de educación, coordinación básica, Dirección general de educación secundaria |
| 7 | OFI 78 | Oficio | 28-Dic-02 | Copia concentrado de registro de información personal, de Carlos de la Secretaría de educación, coordinación básica, Dirección general de educación secundaria |
| 8 | OFI 79 | Oficio | 28-Dic-02 | Copia concentrado de registro de información personal, de Félix de la Secretaría de educación, coordinación básica, Dirección general de educación secundaria |
| 9 | OFI 80 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Agustín Clave: B01, maestro de historia y geografía de Jalisco. 16 horas. |
| 10 | OFI 81 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento Everardo Clave: B02, maestro de matemáticas, expresión y apreciación artísticas, horas 21 |
| 11 | OFI 82 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Eduardo Clave: B03, maestro de Física, matemáticas, horas 22 |
| 12 | OFI 83 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Amalia Clave: B04, maestra de Historia y matemáticas, horas 30 |

| | | | | |
|-----|---------|--------|-------------|--|
| 13 | OFI 84 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Apolonia Clave: B05, maestra de Biología, horas 30 |
| 14 | OFI 85 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Cefeino Clave: B06, maestro de química, formación cívica y ética y expresión e apreciación artística, horas 29. |
| 15 | OFI 86 | Oficio | 28-Dic-02 | Nombramiento de Fermín Clave: B07, maestro de Historia y geografía, 24 horas. |
| 582 | OFI 87 | Oficio | 07-Ene-03 | Carta a la representante de la Secretaría de Educación Pública, Representación Jalisco de personas de CIESAS |
| 762 | OFI 88 | Oficio | 06-May-04 | Oficio donde se solicita a la Ford una extensión del proyecto para utilizar el dinero restante. El proyecto terminaría el 30 de abril del 2004 y se pide la extensión hasta febrero del 2005 |
| 763 | OFI 89 | Oficio | 16-Jun-05 | Oficio donde se solicita a la Ford una extensión del proyecto para utilizar el dinero restante por seis mese más hasta agosto del 2005 |
| 801 | OFI 90 | Oficio | 24-Oct-05 | Oficio que realiza Carlos Salvador donde sede al COMIE la titularidad de los derechos de publicación como autor del libro "Hacer visibles buenas prácticas" |
| 802 | OFI 91 | Oficio | 24-Oct-05 | Oficio que realiza Rocío de Aguinaga donde sede al COMIE la titularidad de los derechos de publicación como autor del libro "Hacer visibles buenas prácticas" |
| 804 | OFI92 | Oficio | 29-Nov-05 | Oficio del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural a Carlos Salvador y a Rocío donde solicitan apoyo para que la siguiente reunión se realice en el CETMK |
| 660 | OFI 93 | Oficio | | Relación de la documentación requerida para dar de alta la escuela en la modalidad "Por cooperación" |
| 583 | OFI 94 | Oficio | 2002 0 2003 | Oficio donde se presenta una relación de lo jóvenes wixaritari que estudian en Guadalajara con el fin de solicitar becas |
| 839 | OFI 100 | Oficio | | Oficio de Rocío a Hershey de México para solicitar chocolates para el día de la amistad para el CETMK |
| 840 | OFI 101 | Oficio | | Oficio del presidente de alumnos wixárikas de Mezquitic a Rocío para solicitar asesoría en diferentes materias para alumnos que estudian la secundaria y la preparatoria en Mezquitic |
| 590 | OFI 96 | Oficio | | Carta de estudiantes de Mezquitic a Rocío |
| 635 | OFI 97 | Oficio | | Carta de Jaime Morales a Antonio para programar visitas y actividades |
| 699 | OFI 98 | Oficio | | Presentación del Trabajo de Brad M. Biglow a los padres de familia y solicitud de permiso para que sus hijos colaboren en la investigación. |

| | | | | |
|-----|---------|------------|-----------|--|
| 805 | OFI 99 | Oficio | | Invitación que hace la Unión de Jóvenes Indígenas del Estado de Jalisco al "Encuentro cultural de la juventud indígena" en San Andrés |
| 623 | OFI 102 | Oficio | 03-Feb-98 | Carta poder (copias) otorgada a Susana Buenrostro y Víctor Ojeda para recoger la nómina de los profesores |
| 690 | OFI 103 | Oficio | 09-Jul-98 | Oficio donde la Secretaría de Cultura informa la aprobación del proyecto "Arte huichol Infantil" |
| 584 | OFI 104 | Oficio | 26-Mar-02 | Carta de la coordinadora de vinculación de la UNIVA a Rocío |
| 529 | PLA 1 | Planeación | 28-Dic-93 | Programa de educación integral wixárika |
| 511 | PLA 3 | Planeación | 01-Ago-94 | Contenidos por semestre sobre el aspecto agropecuario |
| 895 | PLA 4 | Planeación | 01-Oct-94 | Planeación de la escuela secundaria técnica agropecuaria de la sierra wixárika |
| 523 | PLA 5 | Planeación | 20-Nov-94 | Planeación de una reunión con profesores en San Miguel |
| 558 | PLA 6 | Planeación | 26-Nov-94 | Guía para Diagnóstico sobre Educación en Ayotitlán |
| 501 | PLA 7 | Planeación | 25-Ago-95 | Descripción de responsables huicholes y mestizos, temas, fechas y responsables de talleres de capacitación |
| 30 | PLA 9 | Planeación | 06-Dic-95 | Plano de construcción del CETMK, planta del conjunto como programa de construcción. Firma de recibido de la subdirección por cooperación |
| 27 | PLA 8 | Planeación | 06-Dic-95 | Plano de la construcción de una aula en TMK |
| 104 | PLA 10 | Planeación | 28-Dic-95 | **Objetivos para la semana del 8-12 de enero. Me parece clave |
| 520 | PLA 11 | Planeación | 28-Dic-95 | Guía para preparar clases |
| 517 | PLA 12 | Planeación | 01-Ene-96 | Proyecto de capacitación a docentes |
| 519 | PLA 13 | Planeación | 12-Ene-96 | Tabla para la planeación semestral |
| 73 | PLA 14 | Planeación | 01-Jun-96 | Cuadro de organización escolar |
| 65 | PLA 15 | Planeación | 28-Dic-96 | Cargas de trabajo de maestros: Toño, Carlos, Félix, Everardo, Agustín y Amalia |
| 77 | PLA 16 | Planeación | 28-Dic-96 | **Texto que habla de lo que se propone desarrollar en alumnos (sin firma) |
| 78 | PLA 17 | Planeación | 28-Dic-96 | Índice para elaborar el documento para la SEP "Los programas de estudio" elaborado por Mónica y Rocío |
| 81 | PLA 18 | Planeación | 28-Dic-96 | Documento de organización interna |

| | | | | |
|-----|--------|------------|-----------|--|
| 533 | PLA 19 | Planeación | 28-Dic-96 | Formación de docentes wixaritari |
| 534 | PLA 20 | Planeación | 28-Dic-96 | Elementos elaborados como base para la realización del currículo de la escuela secundaria para la zona wixárika |
| 74 | PLA 21 | Planeación | 01-Ene-97 | Cuadro de organización escolar |
| 75 | PLA 22 | Planeación | 01-Ene-97 | Cuadros para organización funcional sobre las acciones y actividades |
| 68 | PLA 23 | Planeación | 01-Sep-97 | Reporte de junta de coordinación. |
| 549 | PLA 24 | Planeación | 01-Sep-97 | Organización de responsabilidades |
| 102 | PLA 25 | Planeación | 28-Dic-97 | Programa de capacitación y formación de maestros |
| 548 | PLA 26 | Planeación | 01-Feb-98 | Programa de la materia de producción agropecuaria |
| 574 | PLA 27 | Planeación | 01-Feb-98 | Programa de Biología Tercer año y de producción agropecuaria (ejemplo) |
| 675 | PLA 28 | Planeación | 01-Feb-98 | Programa de biología 3er año |
| 573 | PLA 29 | Planeación | 03-Feb-98 | Organización de los programas de estudio y del material para facilitar su desarrollo. Primera reunión con asesores |
| 679 | PLA 30 | Planeación | 01-Mar-98 | Carpeta de biología 3er año |
| 83 | PLA 31 | Planeación | 01-Jul-98 | Documento que llamamos "carpeta" de la materia de producción, es una propuesta preliminar elaborada por Jaime Morales. |
| 628 | PLA 32 | Planeación | 01-Jul-98 | propuesta preliminar del taller de producción |
| 147 | PLA 33 | Planeación | 01-Sep-98 | Documento utilizado para hacer proyectos "centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi |
| 700 | PLA 34 | Planeación | 28-Dic-98 | Programación de clases de inglés Brad Mauricio Biglow |
| 646 | PLA 35 | Planeación | 26-Ene-99 | Propuestas de trabajo de las comunidades huicholas al ITESO |
| 644 | PLA 36 | Planeación | 01-Feb-99 | El equipo de trabajo y sus funciones |
| 863 | PLA 37 | Planeación | 28-Dic-99 | Requerimientos de apoyo para las acciones conjuntas con el ITESO del CETMK |
| 782 | PLA 38 | Planeación | 28-Dic-00 | Presupuesto septiembre 2000 - enero 2001 |
| 552 | PLA 39 | Planeación | 01-Ago-01 | Establecimiento de funciones |
| 975 | PLA 40 | Planeación | 22-Nov-01 | planeación para DVV 2002 |
| 755 | PLAN | planeación | 04-Jun-02 | Análisis de gastos y proyecciones |

| | | | | |
|------|--------|------------|-----------|---|
| 1046 | PLA 41 | Planeación | 11-Jun-02 | calendario de asesorías de la preparatoria abierta 2002 |
| 849 | PLA 42 | Planeación | 01-Jul-02 | Calendario de actividades del curso de Verano con profesores del CETMK del 15 al 19 de julio en Signos |
| 852 | PLA 43 | Planeación | 20-Jul-02 | Guías de la materia de español en 10 de secundaria |
| 1057 | PLA 44 | Planeación | 12-Sep-02 | Documento que presenta dificultades y prospectivas de las áreas de INEA, Prepas, Administración, Director, Instituciones y Secundaria |
| 799 | PLA 45 | Planeación | 01-Dic-02 | Encuentro por la tierra |
| 1067 | PLA 46 | Planeación | 07-Sep-03 | Programa Derechos Indígenas 1 2 3 de secundaria |
| 1064 | PLA 47 | Planeación | 08-Oct-03 | Objetivo del Taller de Actividades Comunitarias |
| 1065 | PLA 48 | Planeación | 08-Oct-03 | Trabajos en común Taller de actividades comunitarias unidades 1,2,3,4 y 5 |
| 1066 | PLA 49 | Planeación | 08-Oct-03 | Programa de Actividades comunitarias con unidades y objetivo de cada unidad |
| 1062 | PLA 50 | Planeación | 27-Oct-03 | Relación de Guías de la Secundaria Elaborada por SIGNOS |
| 971 | PLA 51 | Planeación | 02-Dic-03 | plan de actividades 2003-2006 para DVV |
| 972 | PLA 52 | Planeación | 02-Dic-03 | planeación 2004 para DVV |
| 973 | PLA 53 | Planeación | 02-Dic-03 | planeación 2005 para DVV |
| 974 | PLA 54 | Planeación | 02-Dic-03 | planeación 2006 para DVV |
| 1072 | PLA 55 | Planeación | 02-Jul-04 | Horarios de cada profesor 2003-2004 |
| 930 | PLA 56 | Planeación | 03-Ago-04 | Planeación formación de profesores |
| 917 | PLA 57 | Planeación | 23-Ago-04 | calendario de talleres de formación docente 2004-2005 |
| 923 | PLA 58 | Planeación | 09-Sep-04 | Programa del 10 al 13 de septiembre de 2004 en el CETMK |
| 913 | PLA 59 | Planeación | Ene-05 | Calendario de Actividades 2005 |
| 918 | PLA 60 | Planeación | 05-Abr-05 | Calendario de actividades noviembre - junio |
| 1007 | PLA 61 | Planeación | 12-Abr-05 | Calendario de actividades Tatutsi |
| 1029 | PLA 62 | Planeación | 15-Jun-05 | Relación de materias adicionales |
| 756 | PLA | Planeación | 29-Ago-05 | Listado de asesores y profesores |
| 976 | PLA 63 | Planeación | 03-Nov-05 | formato planeación anual 2006 para DVV |
| 1039 | PLA 64 | Planeación | 16-Ene-06 | Planeación anual 2006 |

| | | | | |
|------|--------|--------------|------------|--|
| 1033 | PLA 65 | Planeación | 17-Ene-06 | Cronograma de gastos para DVV |
| 1017 | PLA 66 | Planeación | 02-Feb-06 | Planeación de actividades anual 2006 |
| 1008 | PLA 67 | Planeación | 28-Mar-06 | Calendario de actividades 2006 |
| 1061 | PLA 68 | Planeación | 06-Abr-06 | Guía del taller de actividades comunitarias 1,2,3,4,5, Introducción a la Geografía wixárika, Nuestra Comunidad, Economía del pueblo wixárika, historia del pueblo wixárika y cultura wixárika. |
| 1016 | PLA 69 | Planeación | 05-Ago-06 | Planeación anual de actividades |
| 915 | PLA 70 | Planeación | 26-Sep-06 | calendario de viajes y eventos CETMK segundo semestre 2006 |
| 730 | PLA 71 | Planeación | 25-Abr-07 | Área de Formación y Capacitación (Ramas) |
| 508 | PLA 2 | Planeación | Jul-Ago 94 | Propuesta de educación media para el territorio wixárika |
| 506 | PLA 72 | Planeación | Oct. 94 | Calendario de acciones de noviembre agosto |
| 572 | PLA 76 | Planeación | | Plan y programas de estudio de Secundaria. Lengua extranjera |
| 521 | PLA 73 | Planeación | | Diagnostico de la situación de la educación media superior en la zona |
| 522 | PLA 74 | Planeación | | Cuadro de planeación de actividades marzo-junio 1994 |
| 621 | PLA 77 | Planeación | | Presupuesto y plan de actividades por taller de junio 1997-junio 1999 |
| 641 | PLA 78 | planeación | | Copia de la propuesta de educación media para el territorio wixárika que elaboraron algunos profesores en el CESDER |
| 695 | PLA 79 | Planeación | | Patronato del CETMK |
| 874 | PLA 80 | Planeación | | Planos arquitectónicos del CETMK y presupuestos |
| 571 | PLA 75 | Planeación | | Taller de expresión |
| 914 | PLA 81 | Planeación | | Calendario de actividades de Rocío |
| 919 | PLA 82 | Planeación | | Calendario de actividades noviembre - abril |
| 928 | PLA 83 | Planeación | | Programa de trabajo para video |
| 680 | POE 1 | Poema | | Al indio anónimo |
| 696 | POE 2 | Poema | | San Miguel. Fragmentos y sombras |
| 1020 | PRE | Presentación | 15-Sep-06 | Presentación del proyecto en Finlandia |
| 76 | PRE 1 | Presentación | 28-Dic-98 | Presentación elaborada por Rocío y utilizada en diferentes momentos. |

| | | | | |
|------|---------|--------------|-----------|--|
| 112 | PRE 2 | Presentación | 28-Dic-98 | *** Carpeta de presentación de Tatutusi (Malú y Rocio) |
| 86 | PRE 3 | Presentación | 30-Mar-00 | **Texto elaborado para hacer la presentación del video en el ITESO |
| 739 | PRE | Presentación | 13-Mar-02 | Postales de difusión del día de la solidaridad "Diálogo con la cultura wixárika" |
| 1006 | PRE | Presentación | 11-Nov-03 | Presentación del CETMK |
| 1024 | PRE | Presentación | 15-Ene-05 | Presentación con fotografías de lo que se hace en el taller de panadería y de hortalizas en el CETMK |
| 1001 | PRE | Presentación | 28-Feb-05 | La realidad a lo intercultural, lo intercultural a la realidad. Cómo se está construyendo la educación intercultural en dos centros educativos en la sierra wixárika |
| 992 | PRE | Presentación | 09-Ago-05 | Presentación sobre El CETMK y el bachillerato |
| 751 | PRE 4 | Presentación | 24-Mar-06 | Presentación en Power point" El Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi. La búsqueda permanente de una propuesta educativa intercultural propia. "Otra" |
| 561 | PRE 5 | Presentación | | Presentación sobre el proceso y descripción del CETMK |
| 865 | PRE 6 | Presentación | | Patronato del CETMK |
| 87 | PRESU 1 | Presupuesto | 17-Dic-99 | Presupuesto para pedir financiamiento |
| 870 | PRESU 2 | Presupuesto | 04-Jun-02 | Proyecto FORD Análisis de gastos y proyecciones |
| 1055 | PRESU | Presupuesto | 18-Jun-02 | Propuesta del Presupuesto Ford para el proyecto de fortalecimiento de Tatutusi Maxakwaxi de septiembre 2002 a Agosto 2003 |
| 1056 | PRESU | Presupuesto | 16-Sep-02 | Presupuesto par solicitar dinero a la Fundación FORD. Está incompleto |
| 958 | PRESU | Presupuesto | 03-Nov-05 | Formato presupuesto anual 2006 para DVV |
| 869 | PRESU 3 | Presupuesto | | Presupuesto FORD Análisis septiembre-diciembre |
| 876 | PRESU 4 | Presupuesto | | Presupuesto construcción de la dirección |
| 891 | PRO 1 | Proyecto | 31-Ene-94 | Propuesta de educación media básica para la formación técnica agropecuaria en la zona wixárika |
| 731 | PRO 2 | Proyecto | 01-Feb-94 | Programa wixárika de desarrollo comunal sustentable de los recursos naturales y los sistemas productivos |
| 893 | PRO 3 | Proyecto | 05-Ago-94 | Propuesta de educación media para el territorio wixárika |
| 513 | PRO 4 | Proyecto | 28-Dic-94 | Proyecto educativo para la sierra wixárika |
| 115 | PRO 5 | Proyecto | 28-Dic-95 | Proyecto Educativo para la zona wixárika |

| | | | | |
|----------|--------|----------|-----------|---|
| 118 | PRO 6 | Proyecto | 28-Dic-95 | Proyecto arquitectónico del CETMK. |
| 80 | PRO 7 | Proyecto | 01-Ene-98 | Borrador para solicitar recurso y planear talleres, muestra los diferentes talleres que se harán de Ago., a Dic. El material que se necesita, y de dónde sale el recurso. |
| 575 | PRO | Proyecto | 01-Mar-98 | El arte huichol infantil proyecto para financiamiento solicitado a la Secretaría de Cultura |
| 62 a | PRO 8 | Proyecto | 01-Mar-98 | Proyecto (arte huichol infantil) más que envié a Fonca y a Finlandia, este último si lo apoyó. |
| 645 | PRO 9 | Proyecto | 01-Feb-99 | Proyecto Integral para la Reconstitución del Hábitat wixárika. ITESO-UCIHJ- AJAGI. Plan para su formulación. |
| 88 | PRO 10 | Proyecto | 01-Jul-99 | **Proyecto de apoyo al CETMK |
| 648 | PRO | Proyecto | 01-Jul-99 | Proyecto de apoyo al CETMK |
| 563 | PRO 11 | Proyecto | 01-Nov-99 | Proyecto educativo del ITESO al Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi |
| 860 | PRO | Proyecto | 28-Dic-99 | Proyecto de apoyo educativo del ITESO al CETMK |
| 566 | PRO 3 | Proyecto | 05-Feb-00 | Una propuesta de educación intercultural en una escuela wixárika |
| 89 | PRO 12 | Proyecto | 05-Feb-00 | Una propuesta de educación intercultural en una escuela wixárika |
| 854 | PRO13 | Proyecto | 05-Feb-00 | Una propuesta de educación intercultural en una escuela wixárika |
| 94 | PRO 14 | Proyecto | 28-Dic-00 | **proyecto de reconstitución del hábitat desde el ITESO Susy y Oscar Hernández |
| 861 | PRO 15 | Proyecto | 28-Dic-00 | Proyecto de apoyo al CETMK |
| 63 A | PRO 16 | Proyecto | 28-Dic-00 | Proyecto Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi |
| 63 a y b | PRO 17 | Proyecto | 28-Dic-00 | Proyectos elaborados por Angélica: P Foro de intercambio de experiencias |
| 591 | PRO | Proyecto | 24-Feb-01 | Apuntes para un anteproyecto para presentarse a la fundación FORD |
| 853 | PRO 18 | Proyecto | 28-Dic-01 | Anteproyecto de tesis de Elba R. Vargas |
| 949 | PRO | proyecto | 17-Ene-02 | Proyecto presentado a DVV |
| 938 | PRO | proyecto | 18-Feb-02 | proyecto de nutrición presentado a la Fundación Díaz |
| 780 | PRO 19 | Proyecto | 13-Nov-02 | Proyecto presentado a la fundación FORD. Segundo año |
| 766 | PRO 20 | Proyecto | 05-Dic-02 | Proyecto presentado a la Ford |

| | | | | |
|------|--------|----------|-----------|--|
| 807 | PRO | Proyecto | 01-Jul-03 | Ficha sobre el CETMK en innovemos, UNESCO |
| 941 | PRO | Proyecto | 03-Jul-03 | proyecto de nutrición presentado a la Fundación Díaz |
| 982 | PRO | Proyecto | 30-Oct-03 | Proyecto para DEVA CIFS "Educando para la diversidad" |
| 856 | PRO 21 | Proyecto | 28-Dic-03 | Proyecto del CETMK para DVV |
| 988 | PRO | proyecto | 20-Feb-04 | Proyecto para la Unesco |
| 1026 | PRO | Proyecto | 16-Ago-04 | Proyecto de música para convocatoria "Fomento y desarrollo de las culturas indígenas" |
| 956 | PRO | proyecto | 01-Feb-05 | Cronograma de actividades y gastos del 2005 a DVV |
| 1051 | PRO | Proyecto | 10-Feb-05 | Solicitud de donativo para 2004-2006 FORD |
| 783 | PRO 22 | Proyecto | 14-Feb-05 | Proyecto "consolidación del Centro Educativo Tatutsi Maxkwaxi" Fundación FORD |
| 940 | PRO | proyecto | 04-Jul-05 | Proyecto de cría de conejos presentado a la fundación Díaz |
| 785 | PRO | Proyecto | 02-Feb-06 | Síntesis Endowments Fundación FORD |
| 944 | | Proyecto | 16-Feb-06 | Formato de la comisión europea para iniciativas de democracia y derechos humanos |
| 753 | PRO 23 | Proyecto | 10-Ago-06 | Proyecto "Empoderamiento de las comunidades wixaritari para ejercer su propuesta propia de desarrollo" |
| 752 | PRO 24 | Proyecto | 28-Dic-06 | Proyecto del 2006 al 2009 a Finlandia "Consolidación del Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi" |
| 1012 | PRO | Proyecto | 09-May-07 | Resumen ejecutivo del proyecto a la fundación FORD (en Inglés) |
| 1014 | PRO | proyecto | 09-May-07 | Proyecto: Fortaleciendo la educación rural e indígena en Jalisco |
| 1021 | PRO | Proyecto | 09-May-07 | Resumen del Proyecto para la fundación Ford |
| 1025 | PRO | Proyecto | 09-May-07 | Empoderamiento de las Comunidades Wixáritari para ejercer su Propuesta propia de Desarrollo. Plan para el año 2007 del Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi |
| 639 | PRO | Proyecto | | Resumen del Proyecto Organización campesina y desarrollo agropecuario sustentable en la sierra de Tapalpa Jalisco, México. De Jaime Morales |
| 532 | PRO 25 | Proyecto | | Proyecto del CETM |
| 569 | PRO 26 | Proyecto | | Proyecto de los estudiantes wixaritari en Guadalajara |
| 593 | PRO 27 | Proyecto | | Proyecto del área educativa. Taller Anual para maestros |

| | | | | |
|------|----------|--------------------|-----------|---|
| 616 | PRO 28 | Proyecto | | Proyecto de investigación Indígenas Migrantes en Guadalajara |
| 685 | PRO 29 | Proyecto | | Proyecto Educativo para la Zona Wixárika Tatutsi Maxa Kwaxi |
| 705 | PRO 30 | Proyecto | | Proyecto de investigación de Brad Biglow |
| 727 | PRO 31 | Proyecto | | Proyecto para el desarrollo de comunidades de la etnia nahua en Michoacán |
| 858 | PRO 32 | Proyecto | | Proyecto del CETMK |
| 859 | PRO 33 | Proyecto | | Proyecto de educación del CETMK |
| 872 | PRO 34 | Proyecto | | Proyecto para ampliar la casa de visitas a la comunidad con el fin de acondicionar un dormitorio para niñas |
| 873 | PRO 35 | Proyecto | | Proyecto del área educativa y de construcción. Taller de carpintería |
| 881 | PRO 36 | Proyecto | | Proyecto del área educativa. Taller anual para maestros |
| 882 | PRO 37 | Proyecto | | Proyecto del área educativa Asesorías |
| 594 | REPETIDO | Proyecto | | Proyecto del área educativa. Foro de intercambio de experiencias y conocimientos |
| 595 | REPETIDO | Proyecto | | Proyecto del CETMK |
| 767 | PRO | Proyecto | | Requisitos para financiamiento a la fundación Ford |
| 638 | PRO 39 | Proyecto e informe | 28-Dic-96 | Propuesta e informe a PACMYC, financio el proyecto Taller de artesanías, es decir, el taller de artísticas |
| 742 | REC 1 | Recibo | 19-Jun-97 | Recibo de donación del DIF por mano de obra y ladrillo |
| 587 | REC 2 | Recibo | 09-Ago-01 | Recibo del donativo de computadoras |
| 619 | RECO 1 | Reconocimiento | 01-Sep-95 | Copias de reconocimientos del CETMKK a diferentes personas que apoyaron |
| 1063 | | Registro | 16-Jul-00 | Registro de asesoría Erick y Rodolfo |
| 795 | FICH 11 | Registro | 28-Dic-02 | Registro de alumnos de nuevo ingreso ciclo 2002-2003 de acuerdo a sexo y edad |
| 791 | REG 1 | Reglamento | 14-Dic-97 | Reglamento escolar elaborado por los padres de familia |
| 810 | REL 3 | Relatoría | 30-Abr-03 | Relatoría de una reunión entre asesores de Signos y Rocío |
| 813 | REL 4 | Relatoría | 16-May-03 | Relatoría de la sesión con maestros del CETMK referente al trabajo con Signos |
| 1047 | REU | Reunión | 19-Mar-01 | Registro de la reunión de la preparatoria abierta con Maíke |

| | | | | |
|------|--------|-----------|-----------|---|
| 1047 | REU | Reunión | 21-May-02 | Registro de la reunión de la preparatoria abierta con Rocío y Maíke donde se revisan Logros y dificultades |
| 983 | REU | Reunión | 07-Ago-03 | Registro de reunión interinstitucional convocada por la CDI. Temas tratados: Diagnóstico de migrantes. Recopilación de proyectos y programas Jalisco y Colima y organización de un coloquio |
| 688 | SEM | Seminario | 01-Oct-94 | 1er Foro de diálogo y reflexión de pueblos indígenas en México. Villa Primavera. |
| 726 | SEM | Seminario | 01-Oct-94 | I Foro de diálogo y reflexión de pueblos indígenas en México |
| 741 | SEM | Seminario | 01-Oct-97 | Síntesis, trabajo final, acetatos y apuntes del diplomado de formación de directivos de organizaciones civiles. |
| 713 | SEM 1 | Seminario | 01-Oct-98 | Agenda Mínima Sobre la justicia, la diversidad y el bienestar en México del III Foro sobre Derechos Humanos. ITESO |
| 567 | SEM 4 | Seminario | 04-Mar-01 | Tercer congreso nacional indígena. Comunidad indígena de Nurio |
| 954 | | Seminario | 07-Dic-01 | Registro del seminario interculturalidad y conocimientos y directorio de participantes |
| 596 | SEM 2 | Seminario | 01-Jul-02 | Consulta nacional sobre pueblos indígenas, políticas públicas y reforma institucional. Carpeta para motivar la reflexión y la participación sobre los temas básicos de la consulta. |
| 557 | SEM 3 | Seminario | 06-Nov-02 | Seminario Estrategias de Intervención para la enseñanza Intercultural Bilingüe |
| 599 | SEM | Seminario | 09-Ago-03 | Memoria del XV Encuentro de intercambio de experiencias en agricultura orgánica, de la Red de Alternativas Sustentables Agropecuarias de Jalisco |
| 896 | TALL | Taller | 01-Jul-93 | Relatoría del taller de diálogo cultural en Nueva Colonia |
| 505 | TAL 1 | Taller | 01-Abr-94 | Planeación del Taller de Diálogo Cultural |
| 902 | TAL 10 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuitalpan: Propuesta de tratamiento para la construcción de situaciones de aprendizaje en la secundaria bilingüe bicultural. Proyecto de investigación |
| 903 | TAL 11 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Al parecer es un proyecto del trabajo del CESDER |
| 904 | TAL 12 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Información sobre los cursos de verano de la licenciatura en planeación para el desarrollo rural |
| 905 | TAL 13 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. La formación de profesionistas campesinos: Planteamiento de una experiencia alternativa en la sierra norte de pueblos. |

| | | | | |
|-----|--------|--------|-----------|--|
| 906 | TAL 14 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Descripción, perspectivas y planteamientos |
| 907 | TAL 15 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Escuelas rurales de formación para el trabajo. Modelo educativo. Planteamiento base. Documento de discusión |
| 908 | TAL 16 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Instalación y desarrollo de las microempresas educativas. |
| 909 | TAL 17 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. ¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora |
| 910 | TAL 18 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Diseño de modelos de educación bilingüe - bicultural. Consideraciones a partir de una experiencia educativa en la Sierra Norte de Puebla |
| 911 | TAL 19 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. La formación de técnicos y profesionistas en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Planteamiento general |
| 894 | TAL 2 | Taller | 01-Jun-94 | Taller sobre Educación Intercultural. CESDER Propuesta de secundaria AJAGI -ITESO |
| 895 | TAL 3 | Taller | 01-Jun-94 | Taller sobre Educación Intercultural. Propuesta del CESDER para la educación bilingüe - bicultural Comentarios sobre la base de la matriz para la educación bilingüe |
| 896 | TAL 4 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Realidad Educativa: Alternativas y marcos teóricos por Rita Vergara |
| 897 | TAL 5 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural. CESDER Análisis de los recursos con que se cuenta (wixárika). |
| 898 | TAL 6 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Plan de Trabajo por Tiburcio Kauil Chan |
| 899 | TAL 7 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Para planear una construcción escolar. Algunas consideraciones de tipo general |
| 900 | TAL 8 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Tipología de situaciones culturales y comunicativas |
| 901 | TAL 9 | Taller | 01-Jun-94 | Taller de Educación Intercultural CESDER. Tapalpa. Se comparan las finalidades de la educación media básica y las propuestas pedagógicas del CESDER |
| 507 | TAL 20 | Taller | 08-Jun-94 | Relatoría del Taller de dialogo cultural Sierra de Manantlán |
| 524 | TAL 21 | Taller | 01-Jul-94 | Plan general del taller de educación bilingüe - bicultural |
| 504 | TAL 22 | Taller | 01-Sep-94 | Guía y Relatoría del Taller de Educación Indígena AJAGI-U de G (1era sesión) |

| | | | | |
|------|---------|--------|-----------|---|
| 502 | TAL 23 | Taller | 23-Sep-94 | Guía y relatoría del Taller de Educación Indígena AJAGI-U de G (2da sesión) |
| 97 | TAL 24 | Taller | 28-Dic-94 | Trabajos de Juan José Rendón y diversas relatorías. Reflexiones metodológicas para una educación Indígena. Modo de vida comunal **Relatoría curso taller de diálogo cultural en Santa Catarina. Relatoría de Curso taller de Manantlan ***Parte de un taller hecho por mi sobre dialogo cultural. |
| 530 | TAL 25 | Taller | 30-Jun-95 | Grabación del taller de plan de estudios impartido por Ulises (CESDER). |
| 515 | TALL 26 | Taller | 28-Dic-95 | Guía del Taller para maestros. |
| 515 | TALL 27 | Taller | 28-Dic-95 | Relatoría de taller. |
| 536 | TAL 28 | Taller | 13-Ago-96 | Relatoría Recuperación del taller de planeación del curso escolar 1996-1997 |
| 101 | TAL 29 | Taller | 29-Oct-96 | Dinámica sobre los rumores, creo que es clave La hicieron Mónica y Rocío. |
| 518 | TAL 30 | Taller | 28-Dic-96 | Guía para elaborar talleres. |
| 555 | TAL 31 | Taller | 04-Feb-97 | Guía, recuperación y evaluación taller territorialidad. |
| 108 | TAL 32 | Taller | 18-Mar-97 | **Taller, guía y registro de reflexión de la práctica docente. |
| 556 | TAL 33 | Taller | 01-Jun-97 | Guía y recuperación taller derechos indígenas |
| 106 | TAL 34 | Taller | 14-Oct-96 | Horario de actividades del taller de "kiekari" |
| 880 | TAL 35 | Taller | 04-Ago-98 | Planeación del curso con maestros del CETMK 4-7 de agosto 1998. |
| 60 | TAL 36 | Taller | 01-Oct-99 | Sobre un taller que se dio en San miguel sobre Territorio wixárika y derechos naturales. |
| 64 | TAL 37 | Taller | 27-Ago-01 | **Relatoría de taller de análisis de nuestra práctica. Participan todos los maestros, más Toño coordinador de la preparatoria abierta, Rodolfo, Maíke, Mónica y yo. |
| 105 | TAL | Taller | 04-Abr-02 | ** Evaluación de todos los procesos de los actores involucrados en Tatuutsi. |
| 1077 | TAL | Taller | 13-Nov-02 | Historial de capacitación de profesores |
| 1076 | TAL | Taller | 16-Ene-03 | Temas para capacitación por cada profesor |
| 1081 | TAL | Taller | 15-May-03 | Taller de Educación intercultural impartido por María Luisa Crispín |
| 1075 | TAL | Taller | 22-Jul-03 | Historial de capacitación de profesores |
| 808 | TAL 38 | Taller | 01-Ene-04 | Guía del taller de Resolución de conflictos en el CETMK |

| | | | | |
|------|-----|--------|-----------|---|
| 1086 | TAL | Taller | 15-Ene-04 | Presentación y cronograma de los talleres de interculturalidad |
| 1085 | TAL | Taller | 23-Ene-04 | Taller tradición y modernidad impartido por Sarah Corona y Angélica Rojas |
| 1083 | TAL | Taller | 12-Feb-04 | Taller educación y trabajo impartido por Enrique Pieck |
| 1084 | TAL | Taller | 07-Mar-04 | Taller el mundo del 2004 impartido por Luis Petersen |
| 1080 | TAL | Taller | 26-Mar-04 | Taller pedagogía Indígena Impartido por Marcela Tovar |
| 1082 | TAL | Taller | 18-Abr-04 | Taller de desarrollo Sustentable impartido por Johann Gottschalk |
| 1079 | TAL | Taller | 23-Abr-04 | Registro de Taller Educación Intercultural impartido por Silvia Schmelkes |
| 951 | TAL | Taller | 28-May-04 | Cálculo de costos por persona para el curso de multiplicadores en educación para la paz, Berlín, 18 agosto-14 de septiembre, 2003 |
| 931 | TAL | Taller | 01-Jul-04 | Taller anual de formación de profesores |
| 921 | TAL | Taller | 14-Jul-04 | Ficha de Inscripción del taller nacional "Estrategias de formación para el trabajo" |
| 922 | TAL | Taller | 14-Jul-04 | Ficha de Inscripción del taller nacional "Estrategias de formación para el trabajo" con los datos de Rocío |
| 786 | TAL | Taller | 10-Sep-04 | Seminario sobre educación intercultural. "La construcción del eje conceptual de Tatutsi Maxakwaxi" |
| 926 | TAL | Taller | 11-Sep-04 | Taller de Manejo para la panadería de San Miguel Huaixtita, Mezquitic, Jalisco. |
| 916 | TAL | Taller | 16-Nov-04 | calendario talleres formación docente ciclo escolar 2004-2005 |
| 929 | TAL | Taller | 02-Dic-04 | Programa del Curso Taller/ Como planear un manejo agroecológico en la parcela |
| 1078 | TAL | Taller | 01-Abr-05 | TALLERES DE MULTIPLICACION DE LA EXPERIENCIA. Taller de resolución de conflictos con los profesores del CETMK |
| 1023 | TAL | Taller | 12-Abr-05 | Fotos del taller Educación Intercultural en el simposio de educación en el ITESO donde participaron profesores del CETMK |
| 927 | TAL | Taller | 08-Ago-05 | Planeación de taller anual de formación y evaluación |
| 1070 | TAL | Taller | 08-Ago-05 | Planeación taller de agosto. |
| 932 | TAL | Taller | 10-Ago-05 | Respuesta a la solicitud de participar en el taller II Taller Nacional de Estrategias de Formación para el Trabajo |
| 925 | TAL | Taller | 24-Ago-05 | Programa del taller nacional "Estrategias de formación para el trabajo" |

| | | | | |
|------|--------|-----------|-----------|---|
| 1088 | TAL | Taller | 24-Abr-07 | Taller de planeación curricular 1, 2 y resultados y registro del 2do taller |
| 1087 | TAL | Taller | 13-Ago-07 | Programa, análisis y evaluación y resumen taller agosto |
| 1092 | TAL | Taller | 23-Ago-07 | Taller educación wixárika al CETMK y Tatei Yurienaka |
| 1089 | TAL | Taller | 30-Ago-07 | Esquema taller de metodología |
| 1090 | TAL | Taller | 30-Ago-07 | Propuesta taller plan de estudios |
| 1091 | TAL | Taller | 30-Ago-07 | Planeación asesorías |
| 570 | TAL | Taller | | Ideas y lecciones de cultura visual |
| 546 | TAL 39 | Taller | 04-Mar-98 | Guía de taller de derechos indígenas |
| 897 | TAL 40 | Taller | 01-Ago-95 | Taller de diagnóstico y planeación. |
| 600 | TRA 1 | Trabajos | 28-Dic-00 | Trabajos realizados por los alumnos de 2do en Actividades Comunitarias |
| 601 | TRA 2 | Trabajos | 28-Dic-00 | Trabajos realizados por los alumnos de 1ero en Actividades Comunitarias |
| 706 | TRA 3 | Trabajos | | Diagnóstico de Los Lobos |
| 707 | TRA 4 | Trabajos | | Diagnóstico de la localidad El Chalete |
| 708 | TRA 5 | Trabajos | | Diagnóstico de la comunidad de Popotita |
| 709 | TRA 6 | Trabajos | | Ecosistema de San Miguel Huaixtita |
| 710 | TRA 7 | Trabajos | | Ecosistema de la Ciénega |
| 996 | LOG 1 | Logotipos | 20-Jun-06 | Logotipos |

Clasificación del total de documentos

| Clasificación | Núm. de documentos |
|------------------|--------------------|
| Actas | 8 |
| Análisis | 2 |
| Apuntes | 18 |
| Artículos | 56 |
| Cartas | 50 |
| Convenidos | 4 |
| Cuestionarios | 3 |
| Evaluaciones | 23 |
| Expediente | 10 |
| Ficha de control | 16 |
| Fotografías | 2 |
| Informes | 115 |
| Invitaciones | 8 |
| Legislaciones | 6 |
| Logotipos | 1 |

| Clasificación | Núm. de documentos |
|--|--------------------|
| Mapas | 2 |
| Manuales | 1 |
| Oficios | 105 |
| Planeaciones | 84 |
| Poemas | 2 |
| Presentaciones | 7 |
| Presupuestos | 5 |
| Proyectos | 62 |
| Recibos | 2 |
| Reconocimientos | 1 |
| Relatorías | 9 |
| Solicitudes | 1 |
| Seminarios, Congresos, Foros, Diplomados | 13 |
| Talleres | 78 |
| Trabajos | 7 |

APÉNDICE 2

Producción bibliográfica generada desde Tatuutsi Maxakwaxi

Bataglia, G. (1997). Experiencia de vida y muerte, en *Sinéctica*, núm.10, enero-junio.

Biglow, B. (2001). "Ethno-Nationalist Politics and cultural Preservation: Education and bordered identities among the wixaritari (Huichol) of Tateikita, Jalisco, México." Tesis para obtener el doctorado en filosofía por la Universidad de Florida.

Corona, S. (1999^a). "El periódico en la escuela huichola. Un taller para Tatuutsi Maxakwaxi". En *Anuario de investigación*, (1998). México: Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Corona, S. (1999^b). "Competencias comunicativas de la escritura en huicholes y mestizos". En *Comunicación y Sociedad*, núm.35. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Corona, S. (1999^c). "Teatro huichol. Rituales de interacción mestizos / huicholes". En *Sinéctica*. Volumen 15: pp. 43-58. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores del ITESO.

Corona, S. (2001). "Image and vision". *Hemisphere*, vol.9, núm.3. Florida, EUA: Florida International University.

Corona, S. (2002^a). *Evaluación 2001-2002*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi.

Corona, S. (2002^b). *Miradas entrevistas. Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara

- Corona, S. (2004a). "Educación indígena, educación política. El uso del periódico en la escuela wixárika". En R. Barriga y S. Corona (coord.), *Educación Indígena. En torno a la interculturalidad*. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/UAM-X/IAICS/Zapopan.
- Corona, S. (2005). *Evaluación 2004-2005*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi.
- Corona, S. (2007a) *Entrevoces...Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Corona, S. (2007b). *Querido novio. Cartas, escritura y contextos culturales*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria/ UdeG.
- Corona, S. (2008). *Evaluación 2007- 2008*. Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi.
- Corona, S. (2009). "Dibujar dioses en dos contextos comunicativos". *Comunicación y Sociedad*, Vol. 12 Nueva Época, Pp. 15-32. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- De Aguinaga, R. (Enero-Junio, 1996). "De como un venado es la figura central en una escuela". *Sinéctica*, Vol. 8. Pp. 65-70. Guadalajara, México: Departamento de Educación y Valores (DEVA) del ITESO.
- De Aguinaga, R. (2000). "Les Essències de la cultura wixárika", en Barcelona: ONGC. Organitzacions no governamentals catalanes, núm.2, junio y núm. 3 octubre.
- De Aguinaga R. (2002). "Las esencias de la vida", en *Educar* 23, tercera época, Guadalajara: Revista de la Secretaría de Educación Jalisco, octubre -diciembre. Pp.64-69.
- De Aguinaga, R. (2002, julio-diciembre 2002). "Educación y Diversidad". En *Sinéctica, Volumen 21*. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores del ITESO.

- De Aguinaga, R. (2004). "La realidad a lo intercultural, lo intercultural a la realidad. Cómo se está construyendo la educación intercultural en la sierra wixárika", en *Educación indígena, en torno a la interculturalidad*. Guadalajara, México: UdeG/UAM-X/IAICS/Zapopan. Pp. 112-132.
- De Aguinaga, R. (2004). "Educación intercultural en la sierra wixárika", en *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, Buenos Aires: ILPE-UNESCO.
- Kreisel M. y Saldaña M. (2005). *Estrategias docentes para la preparatoria abierta del Centro educativo Tatu'utsi Maxakwaxi*. Una aproximación a la interculturalidad. Tesis de licenciatura, Guadalajara: Departamento de Educación y Valores del ITESO.
- Kreisel, M. y G Saldaña. (2005). "Estrategias docentes para preparatoria abierta del Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi, una aproximación a la interculturalidad". En *Sinéctica*. Vol. 29: pp. 67-73. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores del ITESO.
- Kreisel, M. (2008). *Tatu'utsi Maxakwaxi – La consolidación de una escuela comunitaria*. Foro Internacional Sobre Inclusión Educativa, Atención a La diversidad y No discriminación, realizado en la Ciudad de México.
- Martínez, A. y Corona S. (2002a). *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Orozco, H. (2003) Xaure. *Formación y representaciones de un maestro wixárika de ciencias sociales*. Tesis para obtener el grado de maestro en investigación en Ciencias de la Educación. Guadalajara: Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Rojas, A. (1999a). *Escolaridad e interculturalidad, los jóvenes wixáritari en una escuela de huicholes*. México: Investigación para obtener el grado de maestra en antropología, CIESAS occidente.
- Rojas, A. (1999b). "Las asambleas de alumnos en Tatu'utsi Maxakwaxi. Una practica educativa política". En *Sinéctica*. Volumen 15: pp. 58-70. Guadalajara: Departamento de Educación y Valores del ITESO.

- Rojas, A. (2000). "La búsqueda de la ciudadanía étnica desde abajo" En Bazdresch (cord.), *Gobiernos locales: El futuro político de México*, Guadalajara: ITESO – IGLOM.
- Rojas, A. (2001). "Educación escolar en la sierra huichola. El profesor bilingüe entre la espada y la pared". En De la Peña y Krotz (eds.), *Los pueblos indígenas en la sociedad mexicana: nuevas políticas, nuevas mediaciones, ¿nuevas contradicciones?* Guadalajara: CIESAS.
- Street, S. (2004). "Interculturalidad por y para la secundaria Tatutsi Maxakawaxi. Diálogos Reflexivos entre docentes waxáritari y profesionistas mestizos". En R. Barriga y S. Corona (coord), *Educación Indígena. En torno a la interculturalidad*. Colección: Comunicación y diversidad cultural. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/UAM-X.
- Street, S. (2004). "*La interculturalidad por y para la Secundaria Tatutsi Maxakwaxi; narrativas intelectuales de docentes y profesionistas*", ponencia presentada en el: 10th International Meeting of the International Conference on Cross-Cultural Communication, organizada por el International Association for Intercultural Communication Studies y, realizada en la Universidad de Guadalajara del 14 al 16 de julio de 2004.
- Valdés, Brenda. (2000). Educación intercultural en jóvenes wixáritari. Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi, tesis para obtener el título de licenciada en educación por el ITESO, julio de 2000.
- Von Groll, (1997a). *La acción del otro. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol*. Tesis para obtener el título de licenciatura en psicología, Facultad de Psicología, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Von Groll, (1997b). "Reflexiones sobre la capacitación dentro del quehacer de una secundaria indígena huichola". En *Memorias del primer encuentro 20 años de educación de adultos en la UAM Xochimilco* (pp. 75-86). México: UAM.